



**L'impact du geste pédagogique sur
l'enseignement/apprentissage des langues étrangères :
Etude sur des enfants de 5 ans**

Marion Tellier

► To cite this version:

Marion Tellier. L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Etude sur des enfants de 5 ans. Linguistique. Université Paris-Diderot - Paris VII, 2006. Français. NNT : . tel-00371041

HAL Id: tel-00371041

<https://theses.hal.science/tel-00371041>

Submitted on 26 Mar 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE PARIS 7 – DENIS DIDEROT
UFR LINGUISTIQUE

N° attribué par la bibliothèque : | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ | _ |

THESE DE DOCTORAT

Discipline : Sciences du Langage

Présentée en vue de l'obtention du titre de docteur par

MARION TELLIER

**L'IMPACT DU GESTE PEDAGOGIQUE SUR
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
DES LANGUES ETRANGERES**

- ETUDE SUR DES ENFANTS DE 5 ANS -

- TOME I -

Thèse dirigée par Madame la Professeure Elisabeth Guimbretière

Soutenue le 1^{er} décembre 2006

JURY

Mme Francine Cicurel, professeure à l'Université Paris III, présidente du jury
Mme Dominique Groux, professeure à l'IUFM de Versailles
Dr Marianne Gullberg, Institut Max Planck de Psycholinguistique, Nijmegen
M. Kees de Bot, professeur à l'Université de Groningen

REMERCIEMENTS

« *Un gentleman, c'est celui qui est capable de décrire Sophia Loren sans faire de geste.* »
Michel Audiard

En ce qui me concerne, le choix du directeur de recherche s'est quasiment fait avant le choix du sujet. Et pas un seul instant, au cours des quatre dernières années, je n'ai regretté ce choix. C'est pourquoi j'aimerais commencer ici, par exprimer toute ma gratitude envers Elisabeth Guimbretière, ma directrice de thèse, pour avoir accepté de diriger ce travail, pour avoir partagé mon enthousiasme pour les gestes pédagogiques, pour avoir dissimulé son inquiétude face à mes ambitions expérimentales et, surtout, pour son incroyable disponibilité.

Mes plus sincères remerciements, également, à Francine Cicurel, Dominique Groux, Marianne Gullberg et Kees de Bot pour avoir accepté de faire partie de mon jury de thèse et pour l'intérêt porté à mon travail.

Aux enfants de l'Ecole Maternelle Pauline Kergomard d'Athis-Mons ainsi qu'à leur directrice, ma mère, Roselyne Tellier et les institutrices, Florise Bogat et Joëlle Bailly, pour m'avoir autorisée à perturber un peu leur emploi du temps afin de travailler avec les enfants sur les expérimentations nécessaires à cette thèse.

Egalement, aux enfants de l'Ecole Maternelle Jules Ferry, à Athis-Mons et à leur dynamique directrice et institutrice, Isabelle Hengy, pour s'être prêtés avec beaucoup d'enthousiasme à l'Expérience 8.

Merci également aux enfants des Mini-Schools® d'Athis Mons et de Juvisy sur Orge, à qui j'ai enseigné pendant 4 ans et qui semblaient très réceptifs à mes gestes pédagogiques ; ils m'ont donné l'envie de faire cette recherche.

Comment remercier, Pascale Balmette, animatrice et conseillère pédagogique Mini-Schools®, pour m'avoir laissée filmer ses séances d'anglais et pour avoir été « Mme I like it » !

Lucile Cadet qui, à travers l'étude des journaux d'apprentissage, est devenue une amie fidèle, m'encourageant dans les moments les plus obscurs.

A mes étudiants de Licence de FLE qui m'ont permis de décortiquer leurs journaux d'apprentissage.

Merci enfin, à Michèle Saint-Flour et à l'équipe du pôle langue française du CIEP pour m'avoir donné l'opportunité de mettre en place le module de formation : *Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant* et merci aux stagiaires du BELC 2006 qui y ont participé avec beaucoup de passion.

A mes camarades doctorants de l'UFR de Linguistique de Paris 7 : François Mouret, Céline Raynal et Benjamin Fagard, pour avoir partagé les joies comme les galères de la vie doctorale. Je voudrais aussi remercier Evelio Cabrejo-Para, pour les longues discussions que nous avons eues sur le développement langagier et gestuel de l'enfant. Également à l'UFRL, merci à Jeanine Mary, Annie Crimersmois et Brigitte Roehner pour leur soutien ainsi qu'à Marie-Claude Paris. Et puis, bien sûr, merci à Marie-Josèphe Gouesse, pour avoir merveilleusement assumé son triple rôle de collègue, d'amie et parfois de psy.

A Alex pour m'avoir soutenue et aidée d'un bout à l'autre de cette thèse et pour avoir toujours cru en moi.

A mes parents, pour ne pas avoir perdu espoir, le jour où je me suis inscrite à l'université, ils ne pensaient pas que ce serait pour si longtemps...moi non plus d'ailleurs. Cela m'a pris 10 ans, mais là je crois que j'ai terminé mes études universitaires.

A tous mes amis qui ont accepté sans hésiter de relire des pages de cette thèse : Céline, Marie-Josèphe, Nicolas, Roselyne, Pascale et Sandrine, certains même depuis le Québec : Alex, Amélie et Hélène. Un merci chaleureux à Caro et Benjamin pour le travail de fourmi accompli. Merci à tous d'avoir été à mes côtés ces dernières années. Merci également à F.C. et à Sven.

Trouver les bonnes références bibliographiques, notamment anglo-saxonnes, n'est pas toujours une tâche facile, c'est pourquoi je voudrais remercier mes principales sources :

Premièrement, les chercheurs qui m'ont gentiment fait parvenir leurs publications : Martha W. Alibali, Elizabeth Hauge, Elena Nicoladis, Linda Quinn Allen, Daniela Sime, Gale Stam, Keiko Yoshioka et Marianne Gullberg que je remercie tout particulièrement pour son soutien.

Deuxièmement, les bibliothèques EPC-Bio et LSH de l'Université de Montréal, véritables mines d'or, sans lesquelles une bonne moitié des références bibliographiques de ma thèse n'aurait pas pu être obtenue.

Enfin, le moteur de recherche *google* parce qu'il a toujours les réponses à toutes mes questions (ou presque !).

Et puis à tous ceux, chercheurs, doctorants, enseignants, que j'ai croisés ces quatre dernières années et qui ont manifesté de l'intérêt pour ma recherche, cela m'a considérablement motivée à continuer ce travail malgré des conditions matérielles, personnelles et universitaires parfois peu propices.

Je trouve aussi ici l'occasion de dire que cette thèse ne serait pas ce qu'elle est sans les péripéties qui l'ont accompagnée : les enfants malades le jour de l'expérimentation, la caméra numérique en panne la veille d'un tournage de séquence de classe, les erreurs de manipulations des appareils audio et vidéo, l'effacement accidentel d'un enregistrement numérique, le double déménagement de l'UFR de Linguistique, les ouvrages mystérieusement disparus des collections de la BNF, la crise d'appendicite 6 semaines avant la remise du manuscrit, le déménagement du campus universitaire quelques semaines avant la soutenance, plus de 50h passées sur la mise en page (et une furieuse envie d'attenter un procès à Microsoft) et j'en passe...

Au pays des fleurs de la transe

*La libellule au front
L'oeil caché au creux des mains
J'irai tête première dans les champs de blanc chemin
Trouver les yeux de mon frère.*

*Car il ne reste plus rien
Plus rien que quelques souvenirs
Du plus épinel de ma vie
Du cercle éternel qui vieillit*

*Et si toujours comme au passé
Il revient pour me terrasser
J'irai pieds nus marcher
Dans la forêt des mal-aimés*

*L'épopée fantomatique commence
Au pays des fleurs de la transe
Les cheveux accrochés au vent
Je partirai les pieds devant
Le sourire amer d'irrévérence
Au pays des fleurs de la transe*

*Adieu ivresse
Adieu mouvance
Adieu rescapés de la chance
Je couperai ma barbe à coups de barbelés
Je couperai ma barbe à coups de barbelés*

*J'irai pieds nus dans la forêt des mal-aimés
Aveuglé par la grandeur du blanc maculé
Cueillir la fleur déjà fanée de quelques années piétinées
A marcher dans les sentiers vacants des regrets désenchantés
Dans la forêt des mal-aimés
Dans la forêt des mal-aimés*

*Vite à genoux le temps passé
Vite les amours oubliées
Je couperai ma barbe à coups de barbelés
Je couperai ma barbe à coups de barbelés*

*Au pays des fleurs de la transe de Pierre Lapointe
Sur l'album *La Forêt des mal-aimés* (2006)*

Une chanson beaucoup écoutée pendant la rédaction de cette thèse.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
SECTION 1 : CADRE THEORIQUE AUTOUR DU GESTE PEDAGOGIQUE	7
1 Enseignement précoce des langues étrangères.....	9
2 Le geste : quelques généralités.....	33
3 Gestes et langue étrangère	51
4 Le geste pédagogique.....	74
5 Problèmes et questions méthodologiques.....	113
6 Conclusion de la Section 1	128
SECTION 2 : LE GESTE PEDAGOGIQUE ET LA COMPREHENSION	131
1 Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?.....	137
2 L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes	148
3 L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant.....	161
4 Désambigüiser le geste pédagogique.....	172
5 L'interprétation du GP par les enfants	182
6 Conclusion de la Section 2.....	216
SECTION 3 : LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS LA MEMORISATION	221
1 Apprendre: bases théoriques	224
2 Considérations méthodologiques	243
3 L'impact du geste sur la mémorisation à court terme.....	248
4 L'impact du geste sur la mémorisation à long terme	271
5 Conclusion de la Section 3.....	287
SECTION 4 : LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS LA FORMATION	291
1 Questionnement autour de la formation au GP.....	294
2 Observer l'autre.....	309
3 Observer l'enseignant	317
4 S'observer soi-même.....	322
5 Intégration à la formation de formateurs.....	342
6 Conclusion de la Section 4.....	357
CONCLUSION	359
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	365
INDEX DES AUTEURS	383
INDEX DES NOTIONS.....	386
TABLE DE TABLEAUX	388
TABLE DES FIGURES.....	390
TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS	391
TABLE DES ANNEXES DU TOME II	392
TABLE DES MATIERES.....	393

INTRODUCTION

« Ce que l'on apprend dans les livres, c'est la grammaire du silence, la leçon de lumière. Il faut du temps pour apprendre. Il faut tellement de temps pour s'atteindre. On va à l'aventure. On prend un livre dans ses bras, puis on le quitte, on va vers le suivant. Les livres sont faits de poussière. Les livres sont faits de vent. On y chemine, on les traverse. On les oublie. Parfois c'est autrement. Parfois on reste auprès du livre, auprès du feu. Parfois on sait que l'on a tout trouvé, en une seule fois, en une seule phrase. »

Christian Bobin, *La part manquante*.

Notre recherche trouve son origine dans nos interrogations en tant qu'enseignante d'anglais auprès d'enfants et de FLE auprès d'adolescents. Le geste nous a toujours semblé être un support privilégié pour transmettre la langue étrangère et de nombreuses discussions avec des collègues enseignants ont fait apparaître la généralisation de l'utilisation du geste pédagogique.

Toutefois, en cherchant à nous documenter sur le sujet, nous avons été rapidement surprise du manque d'études systématiques sur l'impact du geste pédagogique en classe de langue. Pourtant, nombreux sont les enseignants de langue qui reconnaissent l'efficacité du geste, tant sur la compréhension que sur la mémorisation de la langue par les apprenants. Nombreuses sont les anecdotes de praticiens au sujet d'un geste qu'ils utilisent et de la façon dont leurs élèves l'appréhendent. Nombreux sont les chercheurs, les didacticiens, les concepteurs de méthodologies, de méthodes, de programmes pour l'enseignement des langues qui préconisent de manière plus ou moins explicite l'utilisation du geste par les enseignants afin d'aider l'élève dans son appréhension de la langue étrangère. Cependant, malgré l'intérêt incontestable pour l'utilisation des gestes pédagogiques, il semble que peu de chercheurs en didactique des langues se soient penchés sur cette pratique avec un regard scientifique.

C'est pourquoi cette étude vise à cerner expérimentalement ce qui est généralement traité sur la base de l'intuition ou d'observations personnelles. Cette intuition nous l'avons nous-même partagée car c'est avant tout en tant qu'enseignante que nous nous sommes intéressée à ce phénomène. Pour évaluer l'impact du geste, il faut une méthodologie expérimentale et puisqu'il n'en n'existe

quasiment pas concernant le geste pédagogique, c'est en tant que chercheure que nous nous assignons la tâche d'en élaborer une dans cette thèse.

Ainsi donc, en associant réflexion didactique et méthodologie expérimentale, cette thèse prend pour hypothèse centrale que **le geste pédagogique n'est pas un artifice superflu mais bien une *pratique de transmission*** (Francine Cicurel, 2005) **essentielle pour l'apprentissage** notamment d'une **langue étrangère** et notamment par les **enfants**. Les « pratiques de transmissions » sont « des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (Francine Cicurel, 2005 : 186).

Le geste pédagogique doit donc être analysé de façon précise et intégré dans la formation des enseignants. Et puisque notre expérience pédagogique avec les jeunes enfants est celle qui a le plus suscité de questionnements autour du geste, nous travaillerons tout particulièrement avec ce type d'apprenants, précisément avec des enfants âgés de 5 ans.

Pour ce faire, nous ferons référence à la *didactique des langues* en général et du Français Langue Etrangère (désormais *FLE*) en particulier. La didactique du FLE, dont nous sommes issue par notre formation universitaire, est riche en termes de réflexions sur les interactions en classe de langue (Francine Cicurel, 1985, 1990, 2002, Daniel Coste, 1984, Louise Dabène, 1984, 1990, entre autres). Même si la plupart du temps l'analyse des interactions se focalise sur le verbal, elle constitue une excellente base pour un travail sur la multimodalité en classe de langue. La didactique des langues, et du FLE en particulier, permettra également d'alimenter notre réflexion sur les processus de compréhension et de mémorisation de la langue étrangère, ainsi que sur les enjeux de la formation de formateurs.

Pour étudier plus spécifiquement le geste, nous utiliserons les outils élaborés par les *études de la gestuelle* (*Gesture Studies*) tant sur le plan de la terminologie que de la méthodologie expérimentale (elle-même empruntée à la psychologie cognitive ou à la psycholinguistique). Les gestualistes considèrent que le geste et la parole forment un seul et unique système (David McNeill, 1992) et se concentrent majoritairement sur les gestes de la communication ordinaire (principalement sur les gestes accompagnant le discours ou *coverbaux*). Or, comme nous le verrons dès la première section de ce travail, la classe de langue est une situation de communication

spécifique (Francine Cicurel, 1984, 1985, 1990 et 2002, Daniel Coste, 1984, Louise Dabène, 1984 et 1990) et suppose une gestuelle particulière. Les gestes de l'enseignant sont produits avec une intention pédagogique, dans un lieu d'interaction particulier (la classe de langue) qui met en scène des locuteurs n'ayant pas le même niveau de compétence langagière. Le geste pédagogique sera donc considéré comme une variante du geste communicatif classique, c'est pourquoi il faudra adapter les outils d'analyse des études de la gestuelle.

En somme, nous mènerons une réflexion didactique avec la rigueur des outils de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique. Cette rencontre interdisciplinaire que certains ont appelé *didactique cognitive des langues* (Michel Billières et Nathalie Spanghero-Gaillard, à paraître) a fait l'objet d'un colloque à l'Université de Toulouse-Le Mirail, en janvier 2005¹. La thématique du colloque était définie comme suit dans l'appel à communications :

« **La didactique cognitive des langues** s'assigne pour objectif de caractériser les processus et les stratégies sur le plan cognitif qui sous-tendent aussi bien l'acquisition/apprentissage des langues que les pratiques enseignantes. Elle vise à favoriser le développement d'un regard croisé entre, d'une part, les recherches et méthodes utilisées en sciences cognitives —principalement en psycholinguistique et en psychologie cognitive— et, d'autre part, les méthodes, besoins et impératifs liés à l'apprentissage des langues, et ce du côté de l'apprenant (enfant ou adulte, en formation initiale ou continue) comme du côté du formateur. Elle propose la mise en place de méthodologies d'analyse des pratiques pédagogiques en situations réelles comme en situations expérimentales. Ainsi, dans une recherche en 'amont', pourraient être avancées et testées diverses hypothèses indispensables à l'élaboration, en 'aval', de situations et d'outils d'apprentissage efficaces. » (Appel à communications du colloque didcog 2005, rédigé par le comité d'organisation.)

Cette définition décrit parfaitement le cadre dans lequel nous souhaitons nous inscrire pour mener notre étude. Il s'agit donc d'examiner une pratique pédagogique, le geste, à travers un protocole expérimental rigoureux. Ceci permet de recueillir des données à interpréter pour comprendre l'influence du geste pédagogique tant sur la compréhension que sur la mémorisation de la langue étrangère. Néanmoins, il ne faut pas oublier qu'une expérience d'apprentissage contrôlée et réalisée en laboratoire ne reproduit pas fidèlement les paramètres complexes qui peuvent intervenir dans la classe de langue (comme la présence des pairs, le décor de la classe, l'ambiance générale, etc.). C'est pourquoi l'analyse des données et les conclusions

¹ Premier colloque international de didactique cognitive « DidCog 2005 », organisé par le laboratoire Jacques Lordat de l'Université de Toulouse-Le Mirail, du 26 au 28 janvier 2005.

tirées seront toujours replacées dans le contexte d'enseignement/apprentissage de la classe de langue. Chaque expérimentation apporte des connaissances pertinentes sur l'impact du geste sur l'apprentissage et entraîne de nouvelles interrogations qui conduisent à d'autres expérimentations.

Cette façon de procéder, encore peu courante dans la didactique des langues, ressemble, par bien des aspects, à un chantier de construction. Il nous appartient de poser les fondations théoriques et expérimentales de l'étude du geste pédagogique et devant l'ampleur du travail, il nous a fallu faire des choix en restreignant l'étude aux *gestes d'explication lexicale* et au *public enfantin*. Cela dit, la méthodologie élaborée peut très bien être adaptée à d'autres fonctions du geste et à d'autres publics. Nous souhaiterions également préciser ici que l'étude menée est davantage qualitative que quantitative ; par conséquent, les résultats obtenus concernent les échantillons de populations étudiés et il convient de prendre les précautions d'usage avant de les généraliser.

Partant de notre hypothèse il nous a paru nécessaire de savoir et de mesurer l'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères aux jeunes enfants.

C'est là une question centrale qui guidera notre recherche et nous permettra au terme de celle-ci de pouvoir confirmer notre hypothèse de recherche.

Pour répondre à cette première interrogation nous nous sommes attachée dans un premier temps (Section 1) à **présenter le contexte dans lequel s'inscrit cette thèse**. En effet, travailler avec des enfants suppose que nous abordions le domaine de l'enseignement aux enfants pour y puiser des références théoriques et étayer ainsi notre pratique. Nous commencerons donc par proposer un historique de l'enseignement précoce des langues étrangères en France afin de montrer que la tendance générale est à l'avancement de l'âge de commencement de l'apprentissage, en théorie tout au moins et dans les écrits des spécialistes même si cela ne se retrouve pas toujours dans les pratiques institutionnelles. Puis nous exposerons un panorama des études de la gestuelle ainsi que la terminologie employée dans ce travail pour parler du geste. Nous présenterons ensuite, de manière thématique, les principales études portant sur les gestes et l'enseignement/l'apprentissage des langues

étrangères. L'ensemble de ces références (sur l'enseignement précoce, sur la gestuelle et sur les gestes en langue étrangère) nous permettra de poser un **cadre théorique** pour notre objet d'étude, *le geste pédagogique*, que nous nous attacherons à définir, et dont nous proposerons une catégorisation fonctionnelle. Enfin, nous présenterons les problèmes et les questions méthodologiques soulevés par une telle étude et les choix que nous avons faits pour y répondre.

La compréhension en langue étrangère étant une part importante du processus d'apprentissage nous nous interrogerons dans un second temps (Section 2) sur l'impact du geste dans la compréhension de la langue par les enfants pour mesurer **dans quelle mesure le geste pédagogique aide l'enfant dans l'accès au sens en langue étrangère.**

Nous tenterons de montrer comment le geste aide les enfants dans l'accès au sens et nous chercherons à savoir s'il constitue toujours une aide ou s'il peut être une entrave à la compréhension et pourquoi. Nous chercherons également à savoir s'il existe des prototypes gestuels chez les adultes, et si ceux-ci sont compris de nos jeunes sujets. Ce sera l'occasion d'étudier le développement de la gestuelle chez l'enfant, afin de comprendre ce qui distingue sa gestualité de celle de l'adulte. Certains gestes d'adultes apparaissant confus pour de jeunes enfants, nous verrons s'il est possible de les désambiguïser avec l'apport du bruitage. Enfin, nous observerons les stratégies des jeunes apprenants pour déduire le sens de la langue étrangère en utilisant toutes les modalités à leur disposition. Ceci nous conduira à réfléchir sur la multimodalité en classe et sur la façon dont elle est perçue.

Puisque l'utilisation et l'exploitation du lexique constituent une part importante de l'acquisition linguistique, notamment avec les enfants, nous tenterons d'évaluer, dans un troisième moment (Section 3), **l'impact du geste sur la mémorisation à long terme du lexique en langue étrangère chez les enfants.**

Après avoir défini les concepts clés d'apprentissage, de mémorisation, de style d'apprentissage et de préférence modale, nous présenterons 3 expérimentations sur la mémorisation.

Nous essaierons tout d'abord de voir si le geste a un effet sur la mémoire à court terme d'items lexicaux en langue maternelle. Nous examinerons s'il existe une

différence d'effet entre un geste simplement visualisé et un geste à la fois visualisé et reproduit par l'enfant. Nous travaillerons ensuite sur la mémorisation à long terme de mots en langue étrangère. Nous tâcherons également d'élaborer des conseils pour optimiser l'impact du geste pédagogique sur la mémorisation chez les enfants.

Que serait une recherche en didactique des langues étrangères si elle ne débouchait pas sur des propositions dans le domaine de la formation de formateurs ? Nous proposerons dans la dernière partie (Section 4) de ce travail d'intégrer une réflexion sur le geste pédagogique aux cursus de formation initiale et continue.

Nous analyserons tout d'abord un corpus textuel de journaux d'apprentissage d'étudiants en Licence mention FLE afin de soulever les points importants à aborder en formation. Une étude en trois axes sera proposée afin de sensibiliser les stagiaires (futurs enseignants ou enseignants en formation continue) au geste pédagogique et à son impact sur l'apprentissage. Chacun des axes envisagera le geste avec des points de vue différents : *observer l'autre* (apprendre à regarder les gestes de la communication et à les nommer), *observer l'enseignant* (considérer l'enseignant comme un acteur, connaître les effets du geste sur les apprenants) et *s'observer soi-même* (connaître son profil gestuel, s'auto-observer).

Nous proposerons ensuite d'intégrer des modules de formation sur le geste pédagogique afin que les cursus de formation initiale et les stages de formation continue soient l'occasion pour les futurs formateurs de réfléchir sur le geste dans leur pratique pédagogique. C'est bien par la connaissance des effets du geste que les enseignants seront mieux à même de le maîtriser et surtout de les optimiser afin de faciliter l'apprentissage d'une langue par de jeunes apprenants.

Notre objectif est bien de contribuer à la didactique des langues, notamment en ce qui concerne l'enseignement précoce mais également aux études de la gestuelle en nous focalisant, non pas sur les gestes de la communication ordinaire mais sur une gestualité professionnelle spécifique.

SECTION 1

CADRE THEORIQUE AUTOUR DU GESTE PEDAGOGIQUE

« According to Cyrano, the moon is a world like this one. [...] The people he encounters on the moon are eighteen feet tall and walk on all fours. They speak two different languages, but neither language has any words in it. The first, used by common people, is an intricate code of pantomime gestures that calls for constant movement from all parts of the body. The second language is spoken by the upper classes, and it consists of pure sound, a complex but unarticulated humming that closely resembles music »².

Paul Auster, *Moon Palace*

² « D'après Cyrano, la Lune est un monde comme celui-ci. [...] Les gens qu'il rencontre sur la Lune mesurent dix-huit pieds de haut et marchent à quatre pattes. Ils parlent deux langues différentes, mais il n'y a pas de mots dans aucune. La première, employée par les gens du commun, est un code compliqué fait de gestes de pantomime et nécessitant un mouvement constant de toutes les parties du corps. La seconde, parlée par les classes supérieures, consiste en son pur, un chantonement complexe mais inarticulé qui ressemble fort à de la musique » Traduction de Christine Le Bœuf.

Il est d'usage dans un travail de recherche de présenter le cadre général dans lequel il se situe ainsi que de faire le point sur les études déjà élaborées dans le domaine. Le présent travail ne dérogera pas à cette règle.

Notre recherche allie deux disciplines : la *didactique des langues* et *l'étude de la gestuelle*³ afin de réfléchir sur l'impact du geste dans l'enseignement des langues. Pour diverses raisons que nous expliquerons au fil de cette première partie, nous avons choisi de mener ce travail de recherche auprès d'un jeune public (enfants âgés de 5 ans environ), ce qui, au niveau de la didactique, oriente l'étude vers l'enseignement précoce des langues étrangères. C'est pourquoi nous commencerons par présenter historiquement l'évolution de l'enseignement des langues aux enfants et tenterons de montrer brièvement les questions et enjeux actuels.

L'autre discipline étant l'étude de la gestuelle, il conviendra également de présenter celle-ci afin que le lecteur non-spécialiste se familiarise avec l'historique et la terminologie relatifs à ce domaine.

Nous pourrions alors montrer comment et pourquoi la didactique des langues et l'étude de la gestuelle se rencontrent parfois, en présentant les différents travaux, enjeux et questionnements sur la place du geste, mais aussi plus globalement du corps, dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le cadre général étant posé, nous essaierons ensuite de définir notre objet d'étude : le **geste pédagogique**. Nous déterminerons qu'elles sont ses spécificités par rapport au geste communicatif classique (ou coverbal), quels aspects il peut revêtir et quelles fonctions il occupe dans la classe de langue.

Enfin, nous conclurons cette première section en faisant état des différents problèmes et questions méthodologiques soulevés par le présent travail, tant au niveau du public étudié que de l'objet analysé.

³ Ou Gesture Studies.

1 Enseignement précoce des langues étrangères

La question de l'âge idéal pour commencer l'apprentissage d'une langue étrangère est au cœur de nombreux débats. Les organes phonatoires du jeune enfant étant encore très souples et sa capacité à mémoriser étant relativement importante, il est conseillé d'entreprendre très tôt l'initiation. Ainsi, le Ministère de l'Education Nationale français tente d'intégrer progressivement *l'enseignement précoce* d'une langue étrangère dès l'école élémentaire, à partir du CE2 (8 ans), à l'heure où nous écrivons ces lignes. Peut-on encore parler d'enseignement précoce à ce stade ou bien doit-on considérer que l'enseignement est dit *précoce* lorsqu'il commence à l'école maternelle? Ce terme est en effet assez obscur :

« Ce mot précoce concernant les apprentissages n'a pas de valeur scientifique, ni pour l'apprentissage d'une langue étrangère, ni pour l'apprentissage de la lecture, ni pour tout autre apprentissage. Car on sait que les très jeunes enfants sont capables de manipuler les symboles, et cela a été prouvé à présent sur une large échelle » (Rachel Cohen, 1991 : 49).

Il semblerait même que c'est l'institution qui donne son sens à l'enseignement précoce des langues étrangères en le situant par rapport à l'enseignement d'une langue seconde au collège :

« Il faut d'abord rappeler que, dans le contexte français, le mot précoce n'a de sens qu'institutionnel : en effet, cet enseignement n'est dit précoce que parce qu'il est mis en œuvre une ou deux années avant le moment où il commence habituellement, c'est-à-dire les débuts de l'enseignement secondaire, moment pris dès lors comme norme » (Louise Dabène, 1991 : 57).

L'initiation à une langue au niveau de l'école maternelle, encore rare, est donc parfois qualifiée de « très précoce⁴ » pour faire contraste avec le terme « précoce » qui a longtemps signifié « avant l'entrée en 6^e ». D'une manière générale, en France, la tendance est à l'avancement de l'âge pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère. Même si les interventions et réformes successives des différents ministres de l'éducation ces 30 dernières années ont souvent bouleversé les structures mises en place dans les écoles, il semble que l'enseignement dit précoce des langues vivantes soit un enjeu éducatif fondamental. La présentation qui va suivre a pour but de montrer l'évolution de cet intérêt institutionnel pour les langues et leur apprentissage à l'école et de faire le point sur la situation actuelle en France.

⁴ Ainsi au mois de juin 2004, l'équipe de recherche du CRINI de l'Université de Nantes a organisé un colloque intitulé *Les enjeux d'une sensibilisation très précoce aux langues étrangères en milieu institutionnel* qui concernait les enfants de 3 à 7 ans.

1.1 L'éveil aux langues

Il convient, tout d'abord, de faire une distinction entre *éveil aux langues* et enseignement précoce. L'éveil aux langues, *language awareness* en anglais, est né en Grande-Bretagne dans les années 80. Diverses expériences ont été menées dans différents pays d'Europe notamment grâce au programme Evlang (1997-2001) soutenu par la commission européenne. En France, son chef de file, Michel Candelier, définit le concept d'*éveil aux langues* de la façon suivante :

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner (qui peuvent être ou non des langues maternelles de certains élèves). Cela ne signifie pas que seule la partie du travail qui porte sur ces langues mérite le nom d'éveil aux langues. Une telle distinction n'aurait pas de sens, car il doit s'agir normalement d'un travail global - le plus souvent comparatif, qui porte à la fois sur ces langues, sur la langue ou les langues de l'école et sur l'éventuelle langue étrangère (ou autre) apprise » (2001) .

En somme, l'éveil aux langues est une prise de conscience des différences et des points communs entre plusieurs idiomes. On peut déterminer trois objectifs majeurs de ce programme : l'acquisition d'une attitude positive face à la diversité culturelle et linguistique du monde, le développement d'une aptitude à comparer des formes linguistiques et à réfléchir sur un plan métalinguistique et enfin la possibilité pour l'enfant de se construire une culture linguistique lui permettant d'appréhender positivement l'univers multilingue et multiculturel dans lequel il évolue (Michel Candelier, 2001).

Il faut donc distinguer cet éveil aux langues, qui n'a pas pour vocation d'enseigner les langues mais d'y intéresser les enfants et de leur donner l'envie d'apprendre, de l'enseignement véritable d'une langue et, dans le cas qui nous intéresse, l'enseignement précoce des langues vivantes⁵.

1.2 L'enseignement des langues à l'école primaire en France

L'objectif ici n'est pas l'exhaustivité mais plutôt une chronologie présentant les événements importants qui ont façonné le visage de l'enseignement des langues en France et particulièrement à l'école primaire. Nous présenterons donc divers décrets, circulaires, réformes mais aussi initiatives locales dont l'impact sur la mise en place de cet enseignement spécifique nous a semblé pertinent.

⁵ Les appellations « langue vivante », « langue étrangère » et « langue cible » seront utilisées comme synonymes dans le présent travail.

1.2.1 Avant 1950

Le décret du 21 août 1838 rend l'enseignement des langues étrangères obligatoire en France à partir de la 5^e et jusqu'à la 1^{ère}. Mais il est restreint en 1840, de la 4^e à la 2^{nde} et à raison d'une classe hebdomadaire. En 1841, le temps consacré à l'apprentissage d'une langue étrangère passe à 2 heures par semaine (Charmian O'Neil, 1993 : 16). Les langues enseignées sont principalement voire exclusivement l'anglais ou l'allemand. A l'époque, l'enseignement des langues vivantes s'inscrit dans ce que l'on appelle aujourd'hui, la méthodologie grammaire-traduction ou méthodologie traditionnelle ; cet enseignement est calqué sur celui des langues mortes telles que le latin et le grec ancien. Les instructions officielles de 1840 mettent l'accent sur l'enseignement et la pratique de la grammaire par le biais de thèmes et de versions, et celle de la prononciation par des dictées fréquentes et l'apprentissage par cœur de récitations, surtout pour la première année d'apprentissage. En ce qui concerne les deux années suivantes, l'objectif visé est le perfectionnement de la grammaire, ainsi que l'étude de la versification. Les thèmes et les versions se font alors à partir de textes classiques en grec et latin à traduire en anglais ou en allemand et inversement. La conception de l'apprentissage de la langue se situe donc résolument dans la dimension de l'écrit et la place consacrée à l'oral est très minime voire souvent inexistante. Les instructions officielles indiquent que, lors de la troisième année, « le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée » (cité dans Christian Puren, 1988 : 50-51).

L'école de la III^e République ne considérait pas l'apprentissage d'une langue étrangère comme faisant partie des connaissances fondamentales à acquérir à l'école primaire. Et surtout, il ne faut pas oublier que l'instruction obligatoire avait également pour but l'unification nationale au plan linguistique. En interdisant, parfois de manière drastique, l'utilisation des langues régionales dans ses murs, l'école de la III^e République a permis l'uniformisation de la pratique de la langue française qui était déjà, rappelons-le, une langue étrangère pour beaucoup d'enfants. Il faudra attendre encore longtemps avant que l'apprentissage des langues vivantes soit valorisé dans le cadre de l'Education Nationale et que la réflexion sur la didactique des langues émerge réellement.

Depuis 1934, le bureau international de l'éducation organise, sous la direction de l'UNESCO, des forums entre ministres de l'éducation de différents pays et autres

intervenants dans la recherche en éducation. Chaque forum, nommé *Conférence Internationale de l'Education* (CIE), donne lieu à une publication de recommandations. Ainsi, la recommandation n°11 de l'année 1937 concerne l'enseignement des langues vivantes et met l'accent sur la nécessité de développer l'étude des langues étrangères « en raison de son utilité pratique à une époque où le goût et la possibilité des voyages se sont très sensiblement développés et où les relations économiques entre les peuples se multiplient » (CIE, 1979 : 26). L'intérêt culturel de la connaissance d'une langue et de sa culture est également mis en valeur dans le but de favoriser l'entente et la compréhension entre les peuples dans un « esprit de paix » (CIE, 1979 : 26).

En 1937, en avance sur son temps, la CIE (1979 : 27) recommande aux ministères de l'instruction publique de divers pays de ne pas limiter l'enseignement des langues à des exercices formels comme pour les langues mortes mais d'ajouter à l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire, « la pratique d'une prononciation et d'une intonation correctes ». Le lexique à enseigner devrait tenir compte de « la fréquence dans l'emploi des mots et [être] adapté aux intérêts des élèves » Il est conseillé d'élaborer des manuels correspondant à « l'âge des élèves » ainsi qu'à « leurs besoins » et qu'une place soit faite pour « les expressions du langage courant ». Enfin, il est recommandé aux enseignants d'avoir recours à des « films muets ou parlants représentant des scènes de la vie étrangère, paysages caractéristiques, disques en langue étrangère, émissions radiophoniques » (CIE, 1979 : 28), en somme, ce que l'on appellera beaucoup plus tard les documents authentiques. Malheureusement, sur la mise en place de ces conseils, le texte reste abstrait et évasif, comme le montre la première recommandation : « Que l'étude des langues vivantes soit, dans la mesure du possible, développée dans les divers ordres d'enseignement, y compris l'enseignement professionnel et dans les classes supérieures de l'enseignement primaire » (CIE, 1979 : 26). Il n'est nullement fait allusion à un âge spécifique, encore moins à une période d'acquisition supposée idéale. La 11^e et dernière recommandation est toute aussi vague : « Qu'en raison des exigences spéciales de cet enseignement, l'effectif des classes de langue ne soit jamais trop élevé » (CIE, 1979 : 28).

Qu'en est-il de l'application de ce texte par l'Education Nationale française ? Il semble que la réalité soit un peu éloignée de l'idéalisme de la CIE. Comme l'indique

Jean Petit (2001), avant 1950, l'enseignement des langues vivantes en France se caractérisait par « son démarrage tardif (à l'âge de 10-11 ans), son horaire extensif, c'est-à-dire limité à quelques heures hebdomadaires (3 heures en moyenne) réparties de la classe de sixième à la terminale », l'aspect grammatical et disciplinaire prédominant (la langue vivante étant enseignée comme toute autre discipline) et enfin par la maîtrise de la langue souvent imparfaite des enseignants (Jean Petit, 2001 : 61).

1.2.2 De 1950 à 1989

Jusque dans les années 50, l'enseignement secondaire n'est pas obligatoire et l'entrée en 6^e se fait sur un examen ; beaucoup d'élèves arrêtent ainsi leurs études à la fin du primaire et n'ont donc pas accès à une formation en langue étrangère. La suppression de l'examen d'entrée en 6^e en 1956 et le décret⁶ sur la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans en 1958 permettent à davantage d'élèves d'apprendre une langue étrangère ce qui, jusque là, n'était réservé qu'à un public élitiste.

Parallèlement, à partir des années 50, les recherches dans les domaines de la psycholinguistique et de la sociolinguistique révèlent progressivement certains facteurs déterminants dans l'apprentissage d'une langue étrangère (Jean Petit, 2001 : 62). Tout d'abord, les capacités acquisitionnelles du jeune enfant sont mises en valeur et on suppose que plus l'apprentissage est précoce plus il est efficace. On remarque également que ces capacités régressent avec l'âge. L'accent est mis sur « l'intensité, la continuité et la durée d'exposition à la langue et de l'utilisation de la langue » (Jean Petit, 2001 : 63). Les didacticiens valorisent aussi l'aspect communicatif et instrumental de la langue et, petit à petit, les méthodologies envisagent la langue vivante sous cet angle et non plus de façon disciplinaire.

28 ans après la recommandation n°11, en 1965, la CIE émet la recommandation n°59 relative à « l'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire ». Elle reprend globalement les arguments de 1937 mais ajoute qu'il est possible et même conseillé d'apprendre une deuxième langue vivante choisie par l'élève en fonction de ses « intérêts » et « besoins propres » (CIE, 1979 : 323). S'inscrivant dans les courants de pensée émergents de l'époque, la CIE précise avec le ton évasif dont elle faisait déjà preuve en 1937 que « l'étude des langues étrangères dans les écoles

⁶ Décret du 6 janvier 1959 portant sur la réforme de l'enseignement public (décret n° 59-57).

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Enseignement précoce des langues étrangères

secondaires ne devant pas se borner à une initiation élémentaire, il est recommandé de lui consacrer suffisamment de temps dans l'horaire hebdomadaire ». Le document ne nous dit évidemment pas à quel volume horaire « suffisamment de temps » correspond. Il est également fait mention de « la facilité avec laquelle les jeunes enfants assimilent les langues » et il est conseillé de « favoriser les expériences qui tendent à permettre l'enseignement d'une langue étrangère avant le début des études secondaires ».

En réalité, ce type d'expérience a déjà été mis en place à l'époque dans le but de rapprocher les peuples et de permettre une meilleure intercompréhension des différentes cultures. Ainsi en 1951, à l'initiative de Jean-Marie Bressand, fondateur de Monde Bilingue, les villes de Luchon (Pyrénées) et d'Harrogate (Yorkshire, Grande Bretagne) échangent leurs institutrices. L'expérience est renouvelée à Arles (Provence) dans un échange avec York (Pennsylvanie, Etats-Unis) en 1953 (Jean Petit, 2001 : 62).

Ce type de jumelage se développe notamment sous l'impulsion d'Alice Delaunay, créatrice des premières maternelles immersives français-allemand qui se chiffrent au nombre de 800 au faîte de leur gloire. D'autres maternelles immersives mais français-anglais voient également le jour. Parmi les autres expériences de ce type, qui se font toujours sur la base d'une initiative privée même si elles se situent dans le cadre de l'Education Nationale, nous pouvons évoquer celle pilotée par Jean Petit. Lancée en 1967, dans les classes primaires de Besançon et du département du Doubs, *Sing' und spiele mit !* a pour vocation l'enseignement précoce de l'allemand sous l'égide de l'Inspection Générale d'allemand. Le cadre, défini par le Ministère de l'Education Nationale, limite l'enseignement de l'allemand au CE2, CM1 et CM2 à raison de deux heures et demie hebdomadaires par des instituteurs volontaires utilisant une méthode audiovisuelle élaborée à cet effet. Une étude longitudinale (5 ans) montre les résultats très satisfaisants des élèves sur le plan de la compétence de compréhension et de la production phonétique (Jean Petit, 2001 : 63-67).

L'engouement pour l'enseignement précoce des langues vivantes (EPLV) se développe alors : certains établissements proposent un enseignement des langues de la maternelle au CM2 ou d'autres lancent des classes immersives, mais tout se fait localement et de manière un peu anarchique. Si bien qu'en 1964, pour harmoniser toutes ces différentes initiatives, le directeur adjoint de la pédagogie, M. Haby lance

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Enseignement précoce des langues étrangères

un plan national d'enseignement de l'anglais en primaire. Cependant, ce plan comporte beaucoup de failles : il ne concerne que l'anglais, n'envisage pas une continuité entre l'enseignement reçu en primaire et le passage en 6^e et ne prévoit pas d'évaluation des compétences acquises (Louis Porcher et Dominique Groux, 1998/2003 : 50). Plusieurs initiatives tenteront de combler ces manques par la suite. Par exemple, la circulaire ministérielle du 14 septembre 1972 instaure une progression à suivre : le niveau pré-élémentaire est alors caractérisé par une période de sensibilisation selon la méthode dite naturelle, puis au niveau CP-CE, on met en place une phase d'approfondissement et enfin, le niveau CE2-CM1-CM2 correspond à une phase de structuration. Quant à l'évaluation de cet enseignement, il faut attendre 1974 pour que Denis Girard, inspecteur pédagogique régional, soit chargé d'évaluer les acquis des différentes expériences d'enseignement précoce au niveau national. Son bilan est d'ailleurs positif : la bonne maîtrise de la prononciation des enfants ainsi que la variété du lexique connu est mis en valeur. L'intérêt des jeunes pour la langue qu'ils étudient ainsi que la culture du pays est également signalé. Mais Denis Girard relève aussi le manque de cohérence entre enseignement primaire et secondaire, l'insuffisante formation des instituteurs et le matériel pédagogique inadapté au public (Louis Porcher et Dominique Groux, 1998/2003 : 51). Au niveau statistique, une enquête générale réalisée en 1972-73, recense 36 150 élèves apprenant l'allemand à l'école primaire et 40 200 suivant un enseignement de l'anglais (Charmian O'Neil, 1993 : 37).

Mais à la fin de l'année scolaire 1973, alors que près de 100 000 enfants suivent un enseignement précoce des langues vivantes en France, la circulaire ministérielle n°73-228 du 11 mai 1973 va y porter un « coup fatal » (Louis Porcher et Dominique Groux, 1998/2003 : 51). Elle précise qu'en raison des « difficultés d'ordre administratif » entraînées par les diverses expériences EPLV et

« en attendant que puissent être appréciés, par les autorités qualifiées, les résultats pédagogiques des expériences d'apprentissage précoce des langues vivantes, aucune extension 'horizontale' de l'expérimentation ne peut être envisagée. [La circulaire] confirme donc qu'aucune expérience ne peut être ouverte hors des écoles où se pratique présentement l'enseignement d'une langue étrangère et que seul le développement 'vertical' (de la maternelle au CM2) des expériences en cours est autorisé dans la limite [des] disponibilités » (B.O.E.N. n°20, 17-5-73, 1648-1649).

De plus, ce sont les maîtres titulaires des classes qui devront dispenser cet enseignement et non plus des enseignants étrangers qui transmettent leur langue

comme c'était souvent le cas jusque-là. Cette mesure contraint les maîtres n'ayant pas une grande compétence dans une langue étrangère à abandonner leur projet.

Le déclin de l'EPLV à l'école primaire publique s'amorce alors que la demande sociale pour ce type d'enseignement augmente. Des associations comme les Relais Mini-Schools®, dont nous reparlerons plus loin, se développent tandis que des établissements privés proposent des cours de langues vivantes pour les jeunes enfants pour compenser les carences du système public.

En somme, selon les chiffres de l'Education Nationale, jusqu'en 1989 l'enseignement d'une langue vivante en primaire relève d'expérimentations locales. Cette année-là, sur les 3,4 millions d'élèves du primaire, seulement 86 450 élèves suivent un enseignement précoce, et plus de 40% de cet effectif est en Alsace où l'enseignement de l'allemand est intégré depuis longtemps.

1.2.3 Depuis 1989

1.2.3.1 L'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (EILE) 1989-1992

A partir de 1989, l'enseignement des langues étrangères devient une des priorités du Ministère de l'Education Nationale. Au fil des ministres successifs, l'enseignement précoce des langues étrangères a adopté plusieurs visages et a été doté de diverses appellations.

C'est tout d'abord une *initiation* qui est proposée aux élèves du cours moyen afin de favoriser leur apprentissage de la langue étrangère à leur entrée en 6^e. L'enseignement est alors dispensé à raison de 2 ou 3 heures par semaine par un personnel qualifié : professeurs et intervenants extérieurs. Cet EILE mis en place en 1989 par M. Lionel Jospin concerne 42% des CM2 et 15% des CM1 en 1993-94. Jacques Legendre (2003 : 15) dans son rapport au Sénat sur l'enseignement des langues étrangères en France indique que l'EILE a eu un bilan « nuancé », il précise qu'un rapport établi en décembre 1992 par l'inspecteur général Jean Favard de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) jugeait « incertaines, inégales et fragiles » les traces laissées par l'initiation et soulignait que le recours massif à des intervenants extérieurs, souvent instables, contribuait à fragiliser le système.

1.2.3.2 L'Initiation aux Langues Vivantes (ILV) 1995-1997

Dès 1995, François Bayrou propose l'ILV qui cible désormais les élèves des cours élémentaires : les classes de CE1 dès la rentrée 1995, puis le dispositif est

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Enseignement précoce des langues étrangères

étendu aux CE2 en 1996-97, et aux CM1 en 1997-98. L'accent est mis sur la notion de *sensibilisation* à une langue étrangère et non sur un véritable apprentissage.

La fréquence et la durée de l'initiation sont modifiées, les élèves participent à une séance quotidienne de 15 minutes. L'organisation de cet enseignement se base sur le volontariat des maîtres qui peuvent choisir la langue à enseigner. Le manque de formation est compensé, maigrement, par la mise à disposition de matériel pédagogique audiovisuel *Sans Frontière*, méthode conçue par le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP).

1.2.3.3 L'Enseignement des Langues Vivantes (ELV) 1998-1999

En 1998, avec l'Enseignement des Langues Vivantes, le ministre de l'éducation, Claude Allègre, décide de revenir aux principes de l'EILE ; son objectif est de généraliser l'enseignement des langues auprès des élèves du cours moyen. Cela concerne tout d'abord les enfants de CM2 : pendant l'année scolaire 1998-1999, 75,8% des élèves apprennent une langue (contre 56% l'année précédente), puis à la rentrée 1999, l'enseignement se développe dans les classes de CM1 : 55,3% des élèves sont concernés (contre 40% l'année précédente), (Jacques Legendre, 2003 : 16). L'ELV vise un véritable apprentissage de la langue dans la continuité de l'enseignement dispensé en 6^e. Les élèves reçoivent 1h30 de cours de langue hebdomadaire en séances courtes et régulières.

L'accent mis sur la généralisation de l'enseignement des langues vivantes au cours moyen se fait au détriment des élèves du cours élémentaire que l'ILV favorisait. En 2001, dans un rapport de l'IGEN sur l'enseignement des langues vivantes à l'école, Hélène Belleto-Sussel, Annie Scoffoni et Henri-Georges Richon montrent la « grande variété » qui règne à l'école élémentaire :

« Certains élèves ont été initiés depuis le CE1, d'autres depuis le CE2, avec une interruption au CM1, suivie d'une reprise au CM2. Ceux qui ont connu une interruption se trouvent l'année suivante avec des élèves dont le cursus est ininterrompu depuis le CE1 ou le CE2. Il semble difficile, dans ces conditions, de construire un enseignement structuré » (2001 : 8).

L'instabilité de ce dispositif d'enseignement est renforcée par la pluralité des intervenants : les enseignants du primaire n'étant pas tous suffisamment compétents en langue pour assurer le cours, le manque de personnel qualifié se fait rapidement sentir face à l'urgence de la généralisation. On fait alors appel à des « personnels linguistes compétents : [...] enseignants du premier et second degré, assistants

étrangers, intervenants extérieurs agréés » ainsi que des maîtres habilités (Hélène Belleto-Sussel *et al.*, 2001 : 9). Les intervenants extérieurs peuvent être des « parents d'élèves, locuteurs natifs habitant le quartier, aides-éducateurs diplômés en langues ou personnes ayant effectué des séjours à l'étranger, etc.) recrutés et rémunérés par les collectivités territoriales ou sur vacation par les inspections académiques » (Jacques Legendre, 2003 : 16). Ainsi, « la grande diversité des personnels mobilisés, leurs compétences linguistiques et pédagogiques jugées hétéroclites et un manque d'encadrement [...] sont autant de sources d'instabilité pour une discipline qui requiert une grande continuité » (Jacques Legendre, 2003 : 17).

1.2.3.4 L'Enseignement des Langues Vivantes (ELV) 2000

Jack Lang marque son passage au Ministère de l'Education Nationale par un plan « Langues vivantes à l'école primaire ». Il envisage une généralisation de l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire. Ainsi, tel qu'initialement programmé, le plan de Jack Lang devait aboutir à ce qu'en cinq ans, soit à l'horizon 2005, l'ensemble des élèves de cycle II et III⁷ apprenne une langue vivante. Ainsi, la rentrée 2000 devait voir la généralisation totale de l'enseignement d'une langue au CM2, puis au CM1 en 2001, au CE2 en 2002 et ainsi de suite jusqu'à la prise en compte des classes de grande section de maternelle à la rentrée 2005. Mais en 2001, devant l'ampleur du travail à accomplir pour cette généralisation, Jack Lang modifie son plan et retarde les échéances. Ainsi, les élèves de grande section ne seront convertis aux langues qu'en 2005, ceux de CP en 2006 et ceux de CE1 en 2007. Comme l'indique Jacques Legendre dans son rapport au Sénat, l'arrivée de Luc Ferry au Ministère accentue ce recul : « la généralisation à l'ensemble des CE2 ne se fera que progressivement, en fonction des moyens dont dispose chaque académie. Par ailleurs, il ne semble plus être question pour le moment de l'étape suivante promise par Jack Lang, à savoir la généralisation jusqu'à la grande section de maternelle : en 2002, seuls 6% des classes de grande section de maternelle ont eu un contact avec les langues dans le secteur public » (Jacques Legendre, 2003 : 17).

Néanmoins, l'enseignement des langues vivantes au primaire devient plus structuré. Pour faciliter la continuité de l'apprentissage lors du passage en 6^e et pour

⁷ Le cycle II regroupe les classes de grande section de maternelle, de cours préparatoire (CP) et de cours élémentaire première année (CE1). Le cycle III, quant à lui, comprend les classes de CE2 et de cours moyen première et deuxième année (CM1 et CM2).

harmoniser les contenus à enseigner, le B.O. n°4 du 29 août 2002 présente un « Programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire ». Pour chaque langue (allemand, anglais, arabe, chinois, espagnol, italien, portugais, russe), sont répertoriés les aspects phonologiques, syntaxiques et morphosyntaxiques à acquérir, ainsi que les items lexicaux des différents champs sémantiques à aborder et, surtout, les divers actes de langage à maîtriser. Pour ces derniers, on peut constater deux niveaux de complexité (cycle 2 et cycle 3). Une dernière partie envisage les contenus culturels à étudier (voir Annexe 1, pour un extrait du B.O. n°4 du 29 août 2002).

1.2.3.5 Bilan statistique

En ce qui concerne le cycle III, dans l'ensemble des écoles publiques du territoire français, en 2003-2004, 99,3% des élèves du cours moyen bénéficient d'un enseignement de langues vivantes, ce qui constitue une nette progression depuis l'année scolaire 2000-2001 où 80,2% des enfants de CM1 et CM2 apprenaient une langue étrangère. En ce qui concerne le CE2, on totalise 70,6% d'enfants en 2003-2004 contre seulement 14,9% bénéficiant de l'enseignement d'une langue en 2000-2001.⁸

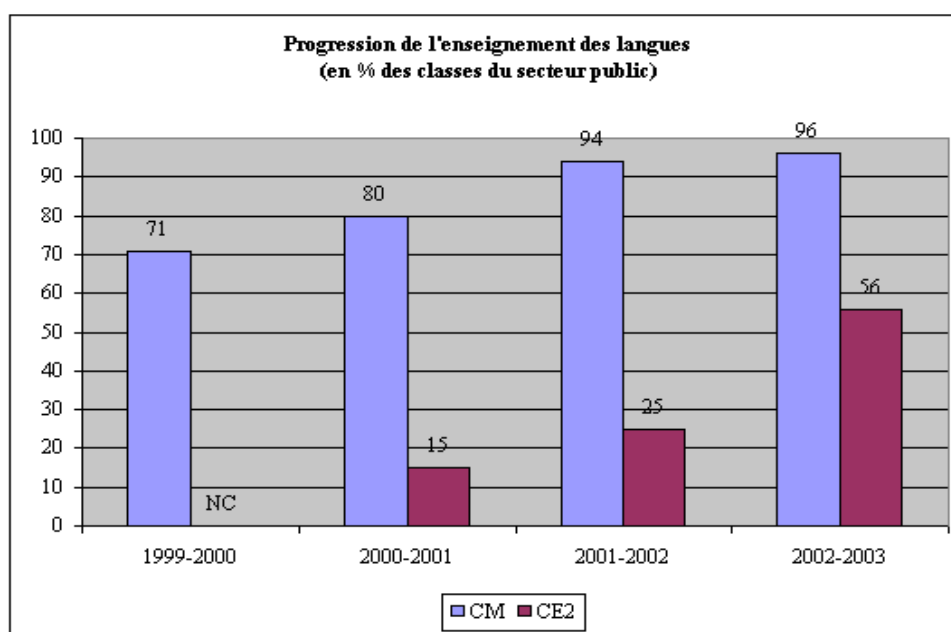


Figure n°1 Progression de l'enseignement des langues au cycle III entre 1999 et 2003⁹

⁸ Les statistiques du secteur privé sont relativement similaires avec 90,7% pour le cours moyen et 73,8% pour le CE2 en 2003-2004.

⁹ D'après Jacques Legendre, 2003 : 18.

Pour le cycle II, on sait donc qu'en 2002, seuls 6% des classes de grande section avaient bénéficié d'un enseignement de langue étrangère¹⁰.

1.2.3.6 Quelle langue à l'école primaire ?

Les différents bilans sur l'enseignement des langues vivantes qui se sont succédés ces 15 dernières années déplorent le manque de diversité dans l'offre des langues enseignées. En effet, bien que le bulletin officiel de 2002 propose des programmes pour l'enseignement de 8 langues étrangères au primaire (chinois, russe, anglais, allemand, espagnol, italien, portugais, arabe) et plusieurs langues régionales¹¹ (basque, breton, catalan, corse, langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, occitan-langue d'oc), l'anglais conserve une place prédominante dans l'EPLV et ne fait que progresser jusqu'à faire presque disparaître les autres idiomes à l'image de l'allemand qui subit une terrible perte de vitesse depuis plusieurs années. Le tableau ci-dessous fait état de l'hégémonie de la langue anglaise.

Rentrée	Allemand	Anglais	Arabe	Espagnol	Italien	Portugais	Autres LE	Langues régionales
2002	16,40 %	78,57 %	0,06 %	2,23 %	1,32 %	0,25 %	0,25 %	0,92 %
2004	11,28 %	83,97%	0,03%	1,99%	1,19%	0,35%	0,36%	0,84%

Tableau n°1 Langues étudiées au cycle III de l'école primaire années 2002 et 2004¹²

En octobre 2004, le rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole, présidée par Claude Thélot, est remis au gouvernement. Il met en avant « deux compétences à valoriser pour le citoyen du XXI^e siècle » : l'anglais de communication internationale et la maîtrise des technologies de l'information et de la communication (Claude Thélot, 2004 : 54). Cette recommandation valorisant hautement la langue anglaise ne laisse plus aucune place aux autres langues et entérine définitivement l'hégémonie de cette langue à l'école primaire. En effet, le

¹⁰ A l'heure où nous écrivons ces lignes nous ne possédons pas de statistiques plus récentes ni plus précises.

¹¹ On peut se demander si les langues régionales sont à mettre sur le même plan que les langues étrangères. En effet, sur le plan linguistique, on peut rapprocher l'apprentissage de ces deux types d'idiomes. Mais les langues régionales apportent peu au niveau de la découverte du monde, de l'apprentissage des cultures et de l'altérité, elles permettent plutôt l'exploration d'un patrimoine historique et linguistique local et donc limité géographiquement.

¹²Tableau créé à partir de Jacques Legendre (2003 : 24) et les données de l'enquête DESCO auprès d'inspections académiques (décembre 2004), statistiques pour le service public, en France métropolitaine et dans les DOM. Disponible en ligne (consulté le 26 avril 2006). <http://eduscol.education.fr/DOO70/statistiques.htm>

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Enseignement précoce des langues étrangères

rapport préconise la généralisation de l'enseignement de l'anglais dès le cycle des approfondissements c'est-à-dire dès le CE2. A l'heure où nous écrivons ces lignes, nous ne savons pas encore quel usage le Ministère de l'Education Nationale fera de ce rapport et de ces recommandations mais il semblerait que la généralisation de l'enseignement de la langue anglaise se concrétise fortement. Il n'est pas question ici d'interroger le choix de la généralisation de l'anglais, nous espérons simplement que l'ensemble de la scolarité des petits français leur permettra d'apprendre différentes langues étrangères, apprentissage nécessaire pour une ouverture et une compréhension du monde et d'autrui, et fondamental dans la construction européenne. Il convient, néanmoins, de dire quelques mots sur l'expression *anglais de communication internationale* qui, selon le rapport :

« [L'anglais] n'est plus une langue parmi d'autres, ni simplement la langue de nations particulièrement influentes. Il est devenu la langue des échanges internationaux, que ce soit sur le plan des contacts scientifiques ou techniques, commerciaux ou touristiques. Il ne s'agit pas d'imposer l'anglais comme langue étrangère exclusive mais de considérer comme une compétence essentielle la maîtrise de l'anglais nécessaire à la communication internationale : compréhension des diverses variétés d'anglais parlées par les anglophones et les non-anglophones, expression intelligible par tous » (Claude Thélot, 2004 : 54).

Il semblerait ainsi que la langue enseignée soit considérée plus comme une langue véhiculaire dont on aurait simplifié la syntaxe et le lexique dans le but d'établir une communication basique avec des individus à travers le monde. L'anglais, ainsi, ne serait plus enseigné en tant que langue mais en tant qu'outil.

On peut également se demander à quelle réalité culturelle on peut rattacher cette langue véhiculaire. Il est plus facile pour des adultes d'apprendre l'anglais sachant l'utilité qu'il aura pour eux sur un plan professionnel, mais qu'en est-il des enfants ? Quelle motivation leur donner ? On ne peut pas enseigner une langue étrangère à de jeunes apprenants en leur faisant entrevoir des perspectives professionnelles lointaines. Les enfants préfèrent de loin apprendre la langue d'un pays, d'une culture¹³ et découvrir ceux-ci par la même occasion. Cette prise de conscience des autres langues et cultures est fondamentale dans la construction de l'individu et de son ouverture sur le monde. L'anglais de communication internationale ne correspond à aucune réalité culturelle.

N'oublions pas, pour en terminer sur ce point, que chaque culture possède ses propres rites de communication aussi bien verbaux que non verbaux (distances

¹³ De plusieurs pays et de plusieurs cultures dans le cas de l'anglais, par exemple.

proxémiques, gestes, etc.) qu'il convient de maîtriser pour mener à bien des échanges. Apprendre une langue étrangère, c'est également acquérir une compétence de communication qui ne se limite pas à une connaissance purement linguistique.

1.3 Capacité acquisitionnelle du jeune enfant

Comme nous l'avons évoqué précédemment, à partir des années 50, les études en psycholinguistique et en sociolinguistique attirent l'attention sur les capacités acquisitionnelles de l'enfant. L'EPLV repose d'ailleurs sur ces capacités et le fait qu'elles semblent décroître rapidement.

1.3.1 Les Particularités physiologiques du jeune enfant

1.3.1.1 Précocité auditive de l'enfant

Au cours des 30 dernières années, des techniques expérimentales très perfectionnées ont été mises en œuvre pour observer le développement des bébés comme par exemple, la tétine électronique avec laquelle on enregistre les variations d'intensité de la succion lorsque les nourrissons perçoivent un son nouveau. La tétine électronique permet donc d'étudier la discrimination des sons (Bénédicte de Boysson-Bardies, 1996/1999 : 31). Egalement, la technique de la tête tournée. L'enfant oriente sa tête dans une direction particulière lorsqu'il perçoit un stimulus déterminé. Lorsque cette habitude est acquise, le procédé renseigne sur la capacité du bébé à identifier les sons et non plus à les discriminer. On utilise aussi la méthode des préférences en plaçant le bébé entre deux haut-parleurs, couplé chacun à une ampoule électrique. L'ampoule s'allume lorsque le haut-parleur qui lui est associé émet des sons. Et le haut-parleur continue à émettre tant que l'enfant regarde l'ampoule. Lorsque l'enfant détourne le regard pendant plus de 2 secondes, ce mouvement de tête est enregistré par une cellule photo-électrique qui arrête le haut-parleur associé à l'ampoule. Après un certain temps, le bébé comprend que la durée d'émission de sons dépend de son regard, il peut ainsi exprimer ses préférences et faire durer les sons qu'il aime. Enfin, l'étude du cerveau par résonance magnétique nucléaire (IRM) ou imagerie cérébrale permet d'observer l'activité cérébrale lors d'une tâche cognitive ou linguistique grâce à l'activation des zones du cerveau par un afflux sanguin accru. On peut alors déterminer quelles zones sont engagées dans quelles tâches (Jean Petit, 2001). Toutes ces techniques ont permis aux chercheurs de

mieux connaître le développement de l'enfant, surtout en ce qui concerne la perception des sons chez le bébé.

On sait ainsi que, dès sa naissance, le bébé distingue la voix de sa mère (Bénédicte de Boysson-Bardies, 1996/1999 : 33). L'enfant âgé de quelques jours à peine est sensible à tout phénomène sonore, il peut, de plus, en localiser la provenance. Si un son est émis de manière latérale (de chaque côté de sa tête), l'enfant tourne le visage dans cette direction.

Dès le milieu de la deuxième semaine de vie (10 jours), le bébé développe une aptitude à distinguer la voix humaine des autres manifestations sonores (animaux, jouets, etc.) Vers la quatrième semaine, le nourrisson est capable de distinguer certaines consonnes de certaines voyelles si elles sont présentées en opposition avec d'autres consonnes et d'autres voyelles. A 2 mois, il commence à distinguer les syllabes et notamment un changement dans une suite de syllabes (si on ajoute un phonème par exemple) (Bénédicte de Boysson-Bardies, 1996/1999 : 39).

Début du troisième mois, il commence à développer une sensibilité aux inflexions de la voix humaine : il pleure quand la voix exprime la colère ou le reproche et manifeste de la joie lorsque la voix est douce et complice (Jean Petit, 2001). Vers l'âge de trois mois, le nourrisson a déjà commencé à distinguer un nombre croissant de sons parmi ceux des langues humaines. Chaque langue ne fait appel qu'à une petite quantité de sons parmi tous ceux que l'appareil phonatoire de l'homme peut produire et tous les sons que son oreille peut entendre. Ainsi au tout début de sa vie, le bébé peut discriminer beaucoup plus de sons que son entourage n'en produit. On peut considérer cette aptitude comme innée. Fatalement, au cours de l'acquisition de sa langue maternelle, « l'enfant n'exploite qu'une partie des potentialités inscrites dans son code génétique » (Claude Hagège, 1996 : 19). Vers le quatrième mois, il acquiert la capacité à distinguer les voix masculines et féminines.

1.3.1.2 Elaboration du système phonatoire

Il est très difficile d'acquérir une excellente prononciation en langue étrangère à l'âge adulte. La plupart des gens ayant appris une langue sur le tard, même s'ils possèdent une très bonne compétence dans cette langue, continuent de parler avec un accent étranger. Car notre langue maternelle façonne notre appareil phonatoire (des lèvres au larynx). Cela constitue « la face phonique des langues humaines » (Claude Hagège 1996 : 22). C'est un geste social, une conduite gestuelle. Le bébé est très

attentif à la parole, il écoute mais aussi regarde parler ceux qui l'entourent et essaie d'imiter les mouvements de leur bouche. Il s'habitue très vite aux phonèmes et à la prosodie de sa langue maternelle et peut être étonné quand un ami anglais en visite chez ses parents prend la parole (Bénédicte de Boysson-Bardies, 1996/1999 : 51).

La perception auditive se développe bien avant l'articulation phonique (Claude Hagège, 1996 : 23). On sait que le nouveau-né est particulièrement sensible aux sons qu'il a entendus dans sa vie intra-utérine. Le développement de son ouïe n'est pourtant pas totalement achevé puisque c'est au cours des trois premiers mois de la vie que l'oreille se développe extrêmement rapidement. L'élaboration du système phonatoire, en revanche, est beaucoup plus longue. Au cours des premiers mois, il commence par des vocalises qui deviennent de plus en plus complexes et élaborées (hauteur de la voix, niveau sonore, traits consonantiques, ...). Entre 4 et 7 mois, il explore davantage son appareil articulatoire et commence à produire des syllabes (Bénédicte de Boysson-Bardies, 1996/1999).

Peu à peu, l'enfant sélectionne les éléments compatibles avec son environnement linguistique : il produit des phonèmes et des syllabes de sa langue maternelle en utilisant le rythme et la prosodie propres à celle-ci (Bénédicte de Boysson-Bardies, 1996/1999). Il devient ainsi progressivement spécialiste de sa (ou ses) langue(s) maternelle(s) et devient de plus en plus sourds aux sons étrangers. Cette spécialisation pour les traits phonétiques de la langue maternelle s'affine au fur et à fur du développement linguistique de l'enfant. En grandissant, il devient de moins en moins capable d'entendre et de produire des sons étrangers et cela devient critique pour l'adulte qui souhaite apprendre une langue. Par exemple, nous avons remarqué que les locuteurs adultes de certaines langues, comme le coréen, ne sont pas capables de projeter les lèvres en avant pour faire des sons comme [y] ou [u] et surtout [Ø]. Les caractéristiques phonatoires d'une langue sont de plus en plus difficiles à acquérir à mesure que l'on vieillit.

1.3.1.3 Capacité d'imitation et curiosité : deux atouts pour l'EPLV

L'enfant a une grande faculté d'imitation. Jérôme Bruner (1983 : 21) explique que « même dans les premières semaines de sa vie, l'enfant a la possibilité d'imiter les mouvements du visage et des mains ». L'imitation se fait en deux temps : d'abord l'enfant observe longuement les mouvements de l'adulte et essaie de comprendre comment ils sont réalisés. Puis, il parvient à reproduire certains mouvements, comme

par exemple, tirer la langue. Entre 4 et 8 mois, l'enfant commence vraiment à imiter certains comportements d'autrui (Jean Piaget, 1968 : 26). A partir de 8 mois, il a une meilleure connaissance de son corps et de la coordination de ses mouvements, il a également une maîtrise de la construction de l'espace et comprend mieux les relations entre les choses. Peu à peu, l'imitation est plus développée et l'enfant peut reproduire des choses plus complexes : gestes inconnus, sons, mots etc.

Pour l'acquisition du langage, l'imitation d'adulte est fondamentale. C'est ce que montrent les cas d'enfants sauvages (abandonnés à la naissance et qui ont survécu au milieu de sociétés animales) car « même découverts dans leur adolescence, et soumis à un processus de civilisation, ils ne parviennent pas à maîtriser la langue » (Claude Hagège, 1996 : 21). L'environnement humain est donc un paramètre essentiel dans l'acquisition de la langue maternelle. Pour apprendre une langue, l'enfant imite les adultes qui l'entourent.

L'enfant de moins de 6 ans n'a pas peur du ridicule, il aime imiter des comportements « exotiques ». Il essaie de parler dans une langue étrangère sans ressentir de gêne. Cela est plus difficile à l'adolescence car les adolescents n'osent pas trop produire des sons qui ne leur sont pas familiers par peur du ridicule. Ils présentent également une forte crainte de la faute (lathophobie) (Claude Hagège, 1996 : 36) ce qui ne les conduit pas à prendre des risques lors de la prise de parole et la formation d'énoncés en langue-cible.

Le jeune enfant est également curieux, il s'aventure vers des terrains inconnus sans problème. Il faut savoir qu'il est encore en constante construction de sa langue maternelle et de sa conception du monde. Il est bien disposé à la découverte d'une langue car tout son être découvre des choses chaque jour. Le jeune enfant se trouve donc dans une constante dynamique de découverte ce qui fait qu'il n'a pas peur de faire des erreurs. Louise Dabène (1991) résume l'importance de ces deux grandes capacités pour l'EPLV, ainsi :

« Jouent aussi considérablement dans cette perspective, les capacités d'imitation et de mémorisation qui sont alors à leur degré maximum et sont appelées, elles aussi, à décliner par la suite. On constate, enfin, chez le jeune enfant l'absence des phénomènes de blocage dus à la timidité ou au sens du ridicule qui obèrent fréquemment l'apprentissage en rendant l'expression personnelle et la prise de parole difficiles dès les approches de l'adolescence » (1991 : 58).

On peut donc ainsi considérer qu'il existe un âge optimal pour l'apprentissage d'une langue.

1.3.2 La question de l'âge optimal

Quel est *l'âge optimal* pour apprendre une langue? Ou plutôt, existe-t-il un seuil, un *âge critique* à ne pas dépasser ?

A la fin des années 50, les neurologues Wilder Penfield et Lamar Roberts ont montré que la capacité des enfants à imiter leur permettait d'acquérir plus facilement des accents étrangers.

« Il semble n'y avoir que peu de rapport, s'il en existe un, entre la capacité intellectuelle générale et l'habileté d'un enfant à imiter un accent. La prononciation est essentiellement un processus imitatif. La capacité d'imitation est maximum entre 4 et 8 ans. Elle décroît ensuite régulièrement au cours de l'enfance» (Wilder Penfield and Lamar Roberts, 1959, trad. fr. 1963¹⁴).

A la fin des années 60, la notion d'*âge critique* pour l'acquisition des langues a été développée par Eric H. Lennenberg (1967), il semble que cet âge critique soit situé au début de la puberté qui est marquée par une perte d'adaptabilité et une incapacité du cerveau à se réorganiser. Eric H. Lennenberg qualifie les tranches d'âge suivantes en ce qui concerne l'acquisition.

Entre 2 et 4 ans : développement langagier habituel.

Entre 11 et 14 ans : émergence des accents étrangers.

A partir de 15 ans : l'acquisition d'une L.E. devient de plus en plus difficile.

(Charmian O'Neil, 1993 : 169).

Depuis les travaux d'Eric H. Lennenberg, beaucoup de chercheurs se sont penchés sur cette notion de période critique. En ce qui concerne l'acquisition de la langue maternelle, tout d'abord, on peut affirmer qu'il existe des contraintes maturationnelles. Les études faites sur des enfants dont l'acquisition de la langue maternelle a été retardée, comme les enfants sauvages par exemple, montrent que si le début de l'apprentissage n'a pas eu lieu avant 12 ou 13 ans (au grand maximum), ces enfants ne peuvent pas atteindre le niveau d'un locuteur natif et cela bien qu'ils progressent au début plus rapidement qu'un enfant qui apprend sa langue maternelle à l'âge normal dans des conditions classiques. L'acquisition plus rapide au début de l'apprentissage s'explique par un développement cognitif supérieur.

Peut-on dire pour autant qu'il en va de même pour l'acquisition d'une langue seconde ? Y a-t-il des contraintes maturationnelles qui délimitent une période critique pour acquérir une langue étrangère ? Il est très difficile de répondre à cette question. Il semble, de toutes façons, que même la notion d'âge critique soit très

¹⁴ Cité dans Charmian O'Neil 1993 : 169.

controversée parmi les chercheurs (voir notamment Josiane F. Hamers et Michel Blanc, 1983 : 104-106, pour une revue de la littérature¹⁵ sur ce point).

Au sujet de l'apprentissage d'une langue seconde, plusieurs chercheurs ont observé la différence de rapidité et de qualité d'apprentissage entre les adultes et les enfants.

En ce qui concerne la prononciation, beaucoup d'études ont montré, qu'en milieu naturel, les enfants avaient plus de facilité à acquérir une prononciation de natif et qu'ils le faisaient plus rapidement que les adultes. La plupart des études s'accordent à dire qu'au-delà de 10-12 ans, il est relativement plus difficile d'acquérir une prononciation parfaite. Cependant, ces mêmes études remarquent qu'il existe des exceptions : certains apprenants adolescents voire adultes arrivent à parler la langue étrangère avec une prononciation parfaite également. On peut alors se demander si l'hypothèse de la contrainte biologique est toujours valable. Quoiqu'il en soit, en général, il semble plus aisé pour les enfants d'acquérir une excellente prononciation.

Quant à la rapidité d'acquisition ou apprentissage à court terme, la majorité des études prouvent que les adolescents et les adultes apprennent plus rapidement que les enfants. Parmi ces études, nous pouvons citer celle de Catherine E. Snow et Marian Hoefnagel-Höhle (1978) sur l'acquisition du hollandais par 96 apprenants anglophones en milieu naturel. L'étude analysait 3 groupes d'âge : 8-10 ans, 12-15 ans et adultes. Les chercheuses ont effectué des tests à différents moments du séjour en Hollande (au bout de 3, 6 et 9 mois). On constate que les adolescents et les adultes réussissent mieux à l'ensemble des tests mais les écarts se réduisent au deuxième et au troisième test et les enfants rattrapent les adultes au troisième test pour la prononciation.

Au niveau de l'acquisition de la morphologie et de la syntaxe, Lars Henric Ekstrand (1976) a étudié 2188 enfants de 8 à 17 ans apprenant le suédois et constaté que les enfants les plus âgés réussissaient mieux.

¹⁵ Nous utiliserons dans ce travail l'expression *revue de la littérature* qui nous semble tout à fait appropriée pour qualifier l'ensemble des ressources documentaires sur un sujet. A propos de ce terme l'Office québécois de la langue française (2005) dit : « On a souvent condamné, à tort, le terme *revue de la littérature*, en prétextant une origine anglaise. Toutefois, les termes revue et littérature, utilisés respectivement au sens d'« examen d'un ensemble qui est fait en considérant chacun de ses éléments » et d'« ensemble des ouvrages publiés sur une question », font partie du français moderne et rendent le terme revue de la littérature tout à fait acceptable. » La base de données de la DGLFLF n'a pas répertorié ce terme ni l'équivalent anglais « literature review ».

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Enseignement précoce des langues étrangères

Ann Fathman (1975) a étudié l'apprentissage de l'anglais chez 200 enfants et adolescents de 6 à 15 ans qui habitaient les USA depuis 1 à 3 ans. Les enfants de 11 à 15 ans avaient un meilleur niveau que les 6-10 ans en morphologie et en syntaxe, par contre, les plus jeunes prononçaient mieux. Elle en a conclu qu'il existait sans doute différentes périodes critiques pour l'acquisition des divers aspects de la langue étrangère. Avant la puberté, la capacité à distinguer, interpréter et imiter les sons est plus importante (optimale), tandis qu'après la puberté, la capacité d'apprendre des règles, de faire des généralisations ou de mémoriser des schémas est peut-être plus pleinement développée.

En somme, les apprenants plus âgés possèdent davantage de stratégies de découverte des règles, une meilleure connaissance des caractéristiques générales des langues et un système sémantique mieux organisé : leur développement général et cognitif est plus avancé. C'est pour cela qu'en début d'apprentissage, les apprenants plus âgés progressent plus rapidement que les jeunes enfants.

Ces études s'accordent donc autour de certaines limites d'âge pour des apprentissages optimaux :

Avant 6 ans (environ), pour acquérir une maîtrise phonologique parfaite.

Avant 12 ans, pour le lexique et les aspects pragmatiques.

Avant 15 ans, pour la morphologie et la syntaxe.

Ce sont des âges qui peuvent bien sûr varier d'un individu à l'autre. Il faut aussi noter que toutes ces études ont été faites sur des populations vivant dans le pays dont elles apprennent la langue.

Ainsi, les jeunes enfants apprennent moins vite au début que les adolescents ou les adultes qui ont une maturité cognitive plus développée. Mais ils rattrapent leur retard et dépassent même souvent les autres apprenants après un certain laps de temps. On pense que dans la majorité des cas, seuls les enfants ayant commencé leur apprentissage très jeunes sont susceptibles d'acquérir une compétence de locuteur natif (Charmian O'Neil, 1993 : 173 ; Josiane F. Hamers et Michel Blanc, 1983 : 106).

En résumé, les avantages d'apprendre une langue de façon précoce sont l'absence de stress (peu de sentiment de gêne, de peur de s'exprimer, de peur du ridicule), une motivation plus importante due à une envie de découvrir et d'apprendre forte., une oreille plus sensible aux sons étrangers et une capacité d'imitation optimale (pour davantage de réflexions sur l'enseignement précoce des langues et le bilinguisme, voir entre autres, Josiane F. Hamers et Michel Blanc, 1983 ;

Charmian O'Neil, 1993 ; Claude Hagège, 1996 ; Louis Porcher et Dominique Groux, 1998/2003 ; Colin Baker, 2001 ; Jean Petit, 2001).

De nombreux chercheurs se sont donc intéressés aux capacités acquisitionnelles du jeune enfant, notamment en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère et à l'âge optimal d'acquisition car ce point est important. Cependant nous ne discuterons pas davantage de ces travaux ni du bien fondé de certaines méthodes mises en place aujourd'hui pour l'EPLV (dans l'enseignement scolaire de base comme dans les différents programmes d'immersion) cela dépassant l'objectif de notre recherche. Le contexte de notre étude étant l'enseignement précoce des langues, il nous a semblé pertinent de le présenter dans ses grandes lignes. Nous n'argumenterons pas sur le contenu des programmes scolaires mais réfléchirons sur la façon d'enseigner, sur les techniques utilisées et plus particulièrement sur le geste en classe de langue.

1.4 Justification de l'âge des sujets

Au cours des pages précédentes, nous avons tout d'abord dressé un historique de l'EPLV en France, ce qui nous a permis de montrer que l'avancement de l'âge du début d'apprentissage est une préoccupation constante pour l'institution. C'est pour cela que, même si l'initiation à une langue étrangère est loin d'être généralisée pour le très jeune public, il nous semble que cette dynamique est en marche et que l'apprentissage d'une langue dès un très jeune âge (c'est-à-dire entre 4 et 7 ans) est une des revendications principales des politiques, comme des chercheurs et des parents d'élèves.

De plus, cette tendance se généralise en Europe comme le montre le rapport Eurydice de 2005 qui dresse un bilan de l'enseignement des langues étrangères dans 30 pays d'Europe (les 25 pays de l'Union Européenne mais également les 3 pays de l'AELE/EEE¹⁶, la Bulgarie et la Roumanie qui sont candidats à l'Union Européenne). Dans la plupart de ces pays, l'enseignement obligatoire d'une première langue vivante commence en général entre 8 et 10 ans. Quelques rares pays introduisent une langue étrangère plus tardivement dans la scolarité : la communauté flamande de Belgique (12 ans), le Royaume Uni sauf l'Ecosse (11 ans) et l'Irlande (mais les élèves apprennent à la fois le gaélique et l'anglais à l'école). Quant à ceux qui rendent obligatoire l'apprentissage d'une langue à un âge plus avancé, nous pouvons citer

¹⁶ AELE: Association Européenne de Libre échange et EEE : Espace Economique Européen. Les 3 pays membres sont : l'Islande, la Norvège et le Lichtenstein.

l'Italie (7 ans) la Norvège, le Luxembourg (6 ans) et Malte (5 ans). D'autres pays sont en voie de généralisation comme l'Autriche (6 ans) et l'Espagne (entre 3 et 7 ans). Il existe également certains pays dans lesquels l'âge du début d'apprentissage est très variable, en fonction des établissements et sans doute des possibilités de mise en place d'un enseignement précoce, c'est le cas de l'Espagne (entre 3 et 7 ans), des Pays-Bas (entre 5 et 11 ans), de la Finlande (entre 7 et 9 ans), de la Suède (entre 7 et 10 ans) et de l'Estonie (entre 7 et 12 ans). De plus, l'autonomie laissée aux établissements scolaires pour introduire une langue dans différents pays rend les programmes très flexibles et ajoute encore à la variabilité des situations (Euridyce, 2005 : 26). Pour finir, divers programmes pilotes d'introduction d'une langue étrangère dans une dizaine de pays proposent souvent un enseignement plus précoce des langues (Euridyce, 2005 : 31).

D'une manière générale, l'avancement de l'âge du début de l'apprentissage est donc en constante progression en France, comme en Europe. La situation évolue d'ailleurs tellement rapidement qu'il est très difficile de la figer pour l'analyser¹⁷. C'est pourquoi il nous a semblé tout à fait pertinent de travailler avec de jeunes enfants dans le cadre de cette recherche. Le public que nous avons choisi est, en général, âgé de 5 voire 6 ans, c'est-à-dire des enfants de grande section de maternelle. A l'origine, en 2000, le plan Jack Lang prévoyait la généralisation de l'enseignement des langues à partir de la grande section de maternelle. Même si les échéances ont dû être revues de manière à rendre obligatoire cet enseignement tout d'abord au niveau du CE2 (8 ans), il n'est pas exclu que la France généralise un jour l'introduction d'une langue dès la dernière année de maternelle. C'est donc dans cette perspective que nous souhaitons orienter notre recherche.

1.5 Les recommandations sur l'usage du geste en classe de langue

L'EPLV étant une réalité de plus en plus institutionnalisée, comme nous venons de le voir, de nombreux didacticiens et praticiens se sont penchés sur la manière d'enseigner une langue à un jeune public. Nous ne détaillerons pas ici les différentes propositions et recommandations à ce sujet car cela dépasserait notre propos. Notons néanmoins que la nécessité d'introduire la langue de manière ludique et de proposer

¹⁷ Entre le début et la fin de la rédaction de ce travail, la situation a évolué rapidement et la sortie du rapport Euridyce 2005 nous a conduite à modifier cette partie pour l'actualiser puisqu'elle était originellement basée sur le rapport de 2001.

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Enseignement précoce des langues étrangères

de nombreuses activités basées sur le chant, les comptines, des activités plus physiques etc. a été mis en avant par la plupart des didacticiens, comme Rachel Cohen :

« pour un jeune enfant, situation naturelle veut dire répondre à ses besoins fondamentaux. Et quels sont les besoins fondamentaux du tout-petit? C'est jouer, c'est chanter, et ils adorent répéter » (1991 :50).

Louise Dabène loue également les vertus des activités ludiques, musicales et physiques dans l'apprentissage des langues par les enfants (voir aussi entre autres Jean Favard, 1991 ; Charmian O'Neil, 1993 ; Louis Porcher et Dominique Groux, 1998/2003).

« On sait [...] que la plasticité des organes phonatoires de l'enfant rend plus aisée l'assimilation des systèmes phonético-phonologiques étrangers surtout lorsque ceux-ci sont introduits par le biais d'activités faisant partie de son univers habituel (chants, danses, exercices rythmiques, etc.) » (Louise Dabène, 1991 : 58).

En ce qui concerne l'utilisation du geste en classe de langue, nombre d'ouvrages et de chercheurs divers conseillent aux professeurs de langue de « bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions » et qu' « après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront à son sens [...] » (Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, 2002b : 31).

La gestualité coverbale est considérée comme indispensable car elle est « une aide à l'apprentissage. Visuelle, elle sert bien évidemment la mémorisation visuelle de l'information, truisme dont il faudrait tenir compte en pédagogie ! » (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989 : 210).

Le document d'accompagnement des programmes pour l'enseignement de l'anglais conçu par le Ministère de la jeunesse, de l'Education Nationale et de la recherche (2002b) regorge de conseils sur l'usage du geste en classe d'EPLV, notamment pour favoriser la compréhension :

« Il est important d'accompagner toutes les injonctions d'une gestuelle qui aidera l'élève à construire du sens. Au bout d'un certain temps, la gestuelle sera abandonnée au profit de la seule expression verbale » (2002b : 29).

A de multiples reprises, le geste est donc considéré comme facilitateur pour l'accès au sens (pp. 29, 30, 31, 32, 36) mais aussi comme une aide à la mémorisation (pp. 31, 36). Seulement, rares sont les conseils concernant le type de geste à utiliser ou encore sur la façon de l'exploiter en classe. Et les recommandations présentes demeurent parfois assez obscures : « Veillez à la juste coordination du geste et de la

parole : d'abord le geste expressif et ample puis, nettement détachée, la réplique [...]» (2002b : 36).

En somme, de nombreux auteurs, praticiens comme chercheurs, considèrent le geste comme un élément fondamental pour l'enseignement des langues en général et pour l'EPLV en particulier. Il est généralement valorisé pour le rôle important qu'il joue à la fois dans la compréhension de la langue mais aussi dans le processus de mémorisation. Ces qualités étant considérées comme fiables et indiscutables, il apparaît toujours que le geste va de soi en pédagogie. Or il nous a toujours semblé que l'impact du geste pédagogique n'a jamais vraiment été évalué de manière systématique et que son utilisation n'a guère été réellement encadrée par une réflexion didactique basée sur des données expérimentales.

L'objectif général de ce travail de recherche sera donc d'évaluer l'impact du geste de l'enseignant sur l'apprentissage de la langue par l'enfant et de proposer un cadre méthodologique pour procéder à cette analyse. Le geste pédagogique sera donc notre objet d'étude et il conviendra de le définir précisément. Mais avant cela, il nous faut préciser ce qu'est un geste et comment cet objet a été traité par la recherche.

2 Le geste : quelques généralités

Comme nous l'avons déjà exposé, ce travail de recherche est né de l'association de deux disciplines : la didactique des langues et l'étude de la gestuelle. Au début de cette section, nous avons abordé la question de l'enseignement des langues aux enfants, il convient maintenant de présenter la discipline dont l'objet d'étude est le geste. Nous verrons qu'il s'agit d'un champ très large, impliqué dans des questionnements et des sujets d'étude très variés. Il n'est d'ailleurs pas toujours aisé de s'y repérer. Ainsi, après avoir défini ce qui peut être entendu par « geste », nous présenterons les distinctions qui sont opérées par les chercheurs entre les différents types de gestes. Puis nous évoquerons les principales classifications élaborées ces 50 dernières années. Enfin, nous déterminerons quels termes seront employés dans cette recherche et avec quel sens.

2.1 Qu'est-ce qu'un geste ?

A priori, « geste » est un terme couramment utilisé dans le langage ordinaire et ne semble pas poser de difficulté. Toutefois, si l'on observe la définition du Petit Robert, on s'aperçoit que les critères sont larges :

GESTE. n.m. (fin X^{IV}e ; lat. *gestus*). Mouvement du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaire ou involontaire, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter quelque chose. (Le Petit Robert, 1985, Paris : Robert)

Le geste est défini comme un mouvement du corps pouvant être produit par différentes parties de l'anatomie et donc pas seulement par la main, comme on pourrait le penser de prime abord. Ensuite, la question de l'intentionnalité du geste reste ouverte car il peut être « volontaire » ou « involontaire ». Enfin, au niveau fonctionnel, le geste peut révéler (aspect psychologique), exprimer (aspect communicationnel) ou exécuter (aspect pratique). Cette définition englobe donc un grand nombre de traits extrêmement variés. Or, dans la recherche, il en va autrement puisque les chercheurs se focalisent souvent sur un de ces différents aspects pour l'explorer en détails. Certains, par exemple, étudient l'activité d'une partie du corps : les mimiques faciales (Paul Ekman, 1980), le regard (Michael Argyle et Roger Ingham, 1972), les distances entre les individus, leurs interlocuteurs et leur milieu ou *proxémique* (Edward T. Hall, 1966/1971), les postures (Albert E. Scheflen, 1964) et bien sûr, les gestes de la main dont nous allons parler plus longuement ci-après.

Parallèlement, au fil du temps, l'étude du geste a été envisagée sous différents angles et à travers des problématiques diverses. Elle s'est également subdivisée en différents champs ayant des objectifs très variés que le bref aperçu historique qui suit va tenter de mettre au jour.

La première discipline à étudier le geste est sans doute la *rhétorique* qui, dès l'antiquité, se penche sur le comportement et les mouvements de l'orateur pendant son discours (voir Marcus Fabius Quintilianus, notamment). Puis, la *philosophie* y trouve grand intérêt, particulièrement en France pendant le siècle des Lumières, observant le geste dans le but d'expliquer les mystères de l'origine du langage. Vers la fin du 19^e siècle, sous l'influence des travaux de Charles Darwin, la question de l'origine des langues est entièrement remise en cause, l'*anthropologie* et la *psychologie* reconsidèrent alors le geste (Adam Kendon, 1981 : 28-29). Dans le domaine de l'anthropologie plus particulièrement, les premiers travaux marquants furent ceux de David Efron (1941/1972) qui étudie la gestuelle dans une perspective culturelle et montre qu'elle était partie intégrante d'un code de communication commun aux membres d'une culture ; en outre, il établit un premier classement des gestes en 1941. Les héritiers de David Efron trouvent dans le geste un terrain de recherche captivant et élargissent le champ d'étude. Au début des années 60, Edward T. Hall crée la *proxémique*, discipline constituée de « l'ensemble des observations et théories concernant l'usage que l'homme fait de l'espace en tant que produit culturel spécifique » (Edward T. Hall, 1966/1971 : 13). La proxémique est donc l'étude de la perception et de l'usage de l'espace par l'homme (Edward T. Hall, 1959), de l'ensemble du comportement façonné par la culture, plus particulièrement par les aspects de la culture que l'on considère le plus souvent comme évidents et qui fonctionnent selon un code secret et complexe qui n'est écrit nulle part, n'est connu de personne, mais qui est compris par tous les membres d'une communauté (Edward Sapir, 1949 : 556). Ces comportements sont appris dès le plus jeune âge.

A la même époque, un autre anthropologue américain, Ray Birdwhistell (1968) fonde la *kinésique* qui peut être définie comme « l'étude des aspects communicatifs des mouvements corporels appris et structurés » (Yves Winkin, 1996/2001 : 77). Ray Birdwhistell considère l'étude des mouvements du corps comme un code communicatif, analogue au langage. Il réutilise les concepts et les méthodes de la linguistique pour analyser les gestes. Ainsi, la kinésique est un système organisé

hiérarchiquement et constitué de *kinèmes* (par analogie aux phonèmes), de *kinémorphèmes* (les morphèmes) et de *constructions kinémorphiques complexes* (les phrases) (Adam Kendon, 1981 : 30). Sa démarche visait à démontrer la possibilité d'isoler les gestes et de les traiter séparément, théorie aujourd'hui largement controversée dans la mesure où de nombreuses études du geste ne conçoivent pas que l'on puisse isoler l'item de son contexte.

Dans les années 60 et 70, le geste est considéré comme un des éléments de la *communication non verbale* au même titre que le regard, les postures, les mimiques faciales ou encore les distances proxémiques. Le champ de la *communication non verbale* se focalise sur ce que ces mouvements révèlent (et que la parole n'exprime pas) et comment ils influent sur les interactions (Adam Kendon, 2004/2005 : 72). La relation entre le geste et la parole n'était donc pas une préoccupation majeure de la communication non verbale. Parallèlement, et depuis les années 80, un autre champ, *l'étude de la gestuelle* (*gesture studies*), s'intéresse principalement aux liens qui unissent la parole au geste et aux aspects fonctionnels et représentationnels de ce dernier. Notre travail se situe davantage dans ce deuxième domaine (pour un aperçu historique plus complet et plus détaillé voir Adam Kendon, 2004/2005).

Le terme « geste » prend ainsi différents sens, plus ou moins restreints en fonction des éléments non verbaux étudiés. Ainsi Siguan Soler (1977 : 34) définit le geste comme « un des mouvements du corps ou d'une partie du corps perceptible à l'extérieur ». A l'opposé, certains chercheurs (David McNeill 1992, Marianne Gullberg 1998a) utilisent le terme « geste » pour ne désigner que les gestes des mains et des bras, produits avec la parole : « the gestures I mean are the movements of the hands and arms that we see when people talk¹⁸ » (David McNeill, 1992 : 1). Le paramètre linguistique (« when people talk ») dans la description de David McNeill est ici fondamental car en effet, comme l'évoquait la définition du *Petit Robert* donnée précédemment, tous les gestes ne servent pas à exprimer quelque chose.

2.2 Gestes communicatifs et gestes non communicatifs

Il semble que les chercheurs s'accordent pour distinguer les gestes liés à la communication de ceux qui n'ont pas de valeur communicative intentionnelle. Les gestes *communicatifs* sont produits dans l'intention de servir l'échange

¹⁸ « Les gestes dont je parle sont ceux des mains et des bras que nous voyons lorsque les gens parlent » (notre traduction de McNeill, 1992 : 1).

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Le geste : quelques généralités

communicatif, par exemple en appuyant ce qui est dit, ils contribuent donc à l'interaction orale soit en illustrant soit en complétant les informations véhiculées verbalement. Les gestes *extra-communicatifs*, en revanche, ne participent pas directement à l'échange et sont facilement écartés par les interlocuteurs et traités comme non pertinents par rapport à la conversation (Adam Kendon, 2004/2005).

	Gestes communicatifs	Gestes non communicatifs
Norbert Freedman et SP Hoffman (1967)	- mouvements centrés sur des objets et en corrélation avec la parole	- mouvements centrés sur le corps et non en corrélation avec la parole
George F. Mahl (1968)	- gestes communicatifs	- gestes autistiques
Paul Ekman et Wallace Friesen (1969)	- gestes symboliques ou emblématiques - gestes illustratifs - gestes régulateurs de l'interaction	- gestes qui expriment des états émotifs - gestes d'adaptation
Michael Argyle (1975)	- gestes illustratifs et autres signaux en corrélation avec le langage - signaux conventionnels et langage des signes	- mouvements exprimant des états émotifs et des attitudes interpersonnelles - mouvements exprimant la personnalité - mouvements utilisés dans les rituels et les cérémonies
Jacques Cosnier (1982)	- gestes communicatifs	- gestes extra-communicatifs (autocentrés, ludiques, de confort)
Jacques Cosnier et Jocelyne Vaysse (1997)	- gestes communicatifs	- gestes non communicatifs ou - gestes extra-communicatifs
David McNeill (1992)	- gestes	- non gestes

Tableau n°2 *Distinction terminologique entre gestes communicatifs et non communicatifs*

Cependant ces gestes ont malgré tout un impact indirect sur l'interaction car ils véhiculent des informations sur l'état émotionnel du locuteur et peuvent avoir une influence sur le déroulement de l'échange. Par exemple, si dans une conversation, un des locuteurs se met à bailler plusieurs fois de suite ou pianote nerveusement sur le bord d'une table, son interlocuteur risque de clore l'échange plus rapidement. Néanmoins, ces gestes ne sont pas produits avec une intention de communication. Dans la communication ordinaire, même s'ils sont souvent considérés comme des habitudes ou des gestes involontaires, ils sont plutôt interprétés par les interlocuteurs comme les symptômes de l'humeur d'un individu (Adam Kendon, 2004/2005 : 8).

De nombreux chercheurs ont donc pris soin de bien distinguer ces deux grandes catégories de mouvements. A titre d'exemple et d'après un article de Pio E. Ricci Bitti

(1984) auquel nous avons ajouté la distinction faite par Jacques Cosnier (1982) et par Jacques Cosnier et Jocelyne Vaysse (1997) ainsi que celle de David McNeill (1992), nous avons élaboré un tableau (n°2) présentant l'opposition entre gestes communicatifs et non communicatifs telle qu'elle est envisagée par certains chercheurs.

Norbert Freedman et SP Hoffman¹⁹ montrent que les gestes non communicatifs sont centrés sur le corps du locuteur, aspect mis en valeur par George F. Mahl²⁰ qui parle de « gestes autistiques » et Jacques Cosnier qui évoque les gestes « autocentrés ». Norbert Freedman et SP Hoffman ajoutent qu'ils n'ont pas de lien avec la parole. Paul Ekman et Wallace Friesen (1969) distinguent les gestes exprimant « des états émotifs » (mimiques faciales) des gestes d'adaptation (ou « de confort » selon Jacques Cosnier). Michael Argyle (1975) divise ces gestes en 3 catégories ajoutant ainsi une classe de mouvements exprimant la personnalité et des mouvements plus ritualisés liés à des cérémonies et sans doute très marqués culturellement.

Le psychologue Jacques Cosnier (1982) propose les appellations de *geste communicatif* et de *geste extra-communicatif*, nous utiliserons cette dernière appellation dans le présent travail car elle nous semble suffisamment générale pour englober toutes les manifestations non verbales produites sans intention de communication. Notons, cependant, que Jacques Cosnier les subdivise en 3 catégories : les « gestes autocentrés » (grattage, se toucher les cheveux, etc.), « ludiques » (jouer avec un stylo, une cigarette, etc.) et « de confort » (arranger ses vêtements, changer de position etc.). Enfin, nous pouvons constater que David McNeill considère même que les gestes non communicatifs sont des « non-gestes » :

« All visible movements by the speaker are first differentiated into gestures and non-gestures; the latter comprise self-touching (e.g., stroking the hair) and object manipulations. The rest are considered gestures and are classified as to type²¹ » (1992 : 78).

Il ne s'intéresse pas particulièrement à leur étude, sa spécialité étant plutôt les gestes coverbaux que nous allons définir ci-après.

¹⁹ Cités dans Pio E. Ricci Bitti (1984).

²⁰ Cité dans Pio E. Ricci Bitti (1984).

²¹ « Tous les mouvements visibles du locuteur sont d'abord différenciés entre gestes et non-gestes ; ces derniers comprenant les gestes auto-centrés (se caresser les cheveux, par exemple) et les manipulations d'objets. Le reste est considéré comme geste et est classé par type » (notre traduction McNeill 1992 : 79).

2.3 Le continuum de Kendon

Les gestes des mains apparaissant dans des interactions langagières peuvent être différenciés en fonction de leur relation à la communication et au langage. Pour illustrer ce point, nous reprendrons ici les exemples donnés par Marianne Gullberg²² (1998a : 37-38) :

(1) Un enseignant explique un concept abstrait à ses étudiants. A chaque fois qu'il mentionne le concept, il produit un geste des mains, légèrement arrondies comme si elles tenaient un petit objet. Lorsqu'il insiste sur l'importance de ce concept, ses mains semblent battre la mesure.

(2) Vous êtes sur le point d'aller boire un café et vous voulez proposer une tasse à votre collègue qui est en conversation téléphonique, sans l'interrompre. Vous établissez un contact visuel avec votre collègue, levez votre main qui semble tenir l'anse d'une tasse et la portez à vos lèvres comme si vous étiez en train de boire. Votre collègue acquiesce et vous rappez 2 tasses de café au bureau.

(3) Vous venez de terminer le plat principal dans un bon restaurant. Le maître d'hôtel vient vous demander si vous avez apprécié votre repas. En réponse, vous rassemblez vos doigts, embrassez le bout des doigts et ouvrez grand la main immédiatement après.

(4) Une femme américaine d'origine indienne raconte les coutumes de ses ancêtres aux plus jeunes membres de sa famille. Elle raconte l'histoire en utilisant une série de gestes.

(5) Deux malentendants discutent en utilisant les gestes de la langue des signes. Les non-initiés qui les observent n'ont aucune idée de ce dont ils sont en train de parler.

Ces exemples illustrent tous des *gestes* utilisés dans la communication et pourtant ils sont très différents à la fois dans leur lien avec la parole et dans leur degré de conventionalité. Ils peuvent être placés sur ce que l'on appelle désormais le *Continuum de Kendon*²³ (« Kendon's continuum », David McNeill 1992 : 37) et qui se présente de la façon suivante²⁴ (figure n°2) :

Gesticulation (1)	⇒	Pantomime (2)	⇒	Emblèmes (3)	⇒	Langue des signes (4) (5)
pas de convention		←-----→				convention
parole		←-----→				pas de parole

Figure n°2 *Le continuum de Kendon*²⁵

A l'extrémité gauche du continuum, nous trouvons les gestes appartenant à la *gesticulation*, également appelés *illustrateurs* par Paul Ekman et Wallace Friesen

²² Traduits et adaptés par nos soins.

²³ Le continuum créé par Adam Kendon en 1983 (et publié en 1988) fut nommé *Kendon's continuum* par David McNeill "en l'honneur d'Adam Kendon" (McNeill, 1992 : 37)

²⁴ Tel que présenté par David McNeill en 1992, le continuum comportait une cinquième catégorie située entre « gesticulation » et « pantomime » et nommée « language-like gestures », c'est-à-dire des gestes qui peuvent être intégrés dans une phrase à la place d'un mot. Cependant, cette catégorie a été par la suite supprimée par d'autres chercheurs faisant référence à ce continuum (Marianne Gullberg 1998, David McNeill 2000, Keiko Yoshioka 2005). Ne trouvant pas cette catégorie pertinente, nous l'avons également retirée.

²⁵ D'après McNeill 1992 et Gullberg 1998a.

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Le geste : quelques généralités

(1969) et que nous nommerons *coverbaux* dans ce travail (d'après Jacques Cosnier, 1982). Le geste décrit dans l'exemple n°1 (l'explication du concept) correspond à cette catégorie. Ces mouvements idiosyncrasiques accompagnent toujours la parole et sont produits spontanément (David McNeill, 1992). Les individus en ont rarement conscience car même s'ils se souviennent avoir produit des gestes en parlant, ils peuvent rarement s'en rappeler précisément, les reproduire ou les décrire (Marianne Gullberg 1998a : 38). Ce ne sont pas des gestes appris mais, au contraire, créés naturellement avec la parole produite, par conséquent leur degré de conventionalité est quasiment nul. La figure n°3 présente un geste coverbal.



Figure n°3 Exemple de geste coverbal « large comme ça »

Lorsque les mains (mais aussi le corps) décrivent des objets ou des actions, on parle de *pantomime* ou *mime*. Lors de cette activité, la parole n'est pas obligatoire comme nous pouvons le voir avec le geste représentant la tasse de café dans l'exemple n°2. Ces gestes peuvent être produits dans des situations où l'usage de la parole est impossible (distance, bruit environnant, peur de déranger...) ou bien encore lors de jeux de devinettes, par exemple. Nous verrons ultérieurement que les enseignants de langue ont fréquemment recours à ce type de geste pour transmettre des informations à leurs apprenants. Ces mouvements semblent être produits de manière plus consciente, notamment lorsqu'ils sont créés à des fins artistiques comme les mimes ou certaines formes de théâtre ou à des fins ludiques (devinettes). Ces gestes doivent présenter des propriétés iconiques fortes afin d'être identifiés par la personne à qui ils s'adressent. En somme, ils sont fondés sur des traits saillants du référent qu'ils illustrent ce qui nous conduit à parler de *prototypes gestuels*, notion que nous détaillerons dans la Section 2 de ce travail. La figure n°4 présente un exemple de mime, couramment utilisé pour signifier « découper ».



Figure n°4 Exemple d'un pantomime « découper »

Un peu plus à droite sur le continuum, se trouvent les *emblèmes* (Paul Ekman et Wallace Friesen, 1969 ; David McNeill, 1992) également appelés *quasi-linguistiques* (Jacques Cosnier, 1982), *quotable gestures* par Adam Kendon (2004/2005 : 335) ou encore *gestes symboliques* (Robert M. Krauss *et al.*, 2000). Dans ce travail, nous utiliserons le terme *emblème* pour désigner ces gestes culturels qui remplacent souvent la parole (même s'ils peuvent être traduits par un mot ou une expression) et présentent un fort degré de conventionalité. Ils sont appris de la même façon que l'on apprend le vocabulaire d'une langue. En effet, ces gestes dont l'exemple n°3 donne une bonne illustration sont souvent marqués culturellement, c'est-à-dire qu'ils sont utilisés dans une région précise du monde et qu'ils possèdent une signification particulière (voir Marianne Gullberg 1998a : 39 pour une revue détaillée des études et dictionnaires consacrés aux emblèmes). Chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire moyen de 150 à 200 emblèmes. Certaines cultures présentent un répertoire plus riche que d'autres. Par exemple les Danois possèdent un répertoire moyen de 300 emblèmes, alors que pour les Iraniens, 125 seulement ont été dénombrés. Les Français, comme les Italiens, se situent entre les deux avec environ 200 gestes (Jacques Cosnier 1982 : 263-265). Les gestes et leur signification, les parties du corps impliquées ainsi que les distances proxémiques varient selon les communautés sociolinguistiques. Certains gestes sont plus ou moins universels mais dans la plupart des cas, chaque région du monde possède ses propres caractéristiques. Il est fréquent qu'un même signe gestuel ait une signification différente dans deux cultures distinctes ou tout simplement qu'un geste très courant pour une communauté soit complètement inconnu à une autre. La manière de compter sur les doigts, qui représente un élément simple de la vie courante, varie selon les cultures. Quant au «oui » et au «non » mimiques, ils sont loin d'être

universels puisque osciller la tête de gauche à droite est un signe affirmatif dans certaines régions du monde comme la Bulgarie, la Grèce, l'Inde et le Pakistan, par exemple (Roman Jakobson, 1973 ; Desmond Morris, 1994/1997).

Entre 1975 et 1977, Desmond Morris et son équipe ont réalisé une vaste étude sur les emblèmes à travers l'Europe. Dans 40 villes de 25 pays (ce qui correspondait à 15 langues), ils ont interviewé 1200 personnes (30 hommes adultes par ville sélectionnés au hasard dans des lieux publics). On leur montrait 20 emblèmes représentés sous forme de dessins et ils devaient indiquer si ces gestes étaient utilisés localement et quelle en était la signification (voir la figure n°5). En plus de ces questionnaires, des observations filmées et in vivo ont complété les données. C'est, à notre connaissance, la plus grande étude réalisée sur une population aussi variée. Elle met au jour la variabilité des emblèmes au sein d'un même espace continental et montre comment un geste peut prendre des significations très différentes, parfois même opposées, d'un pays à l'autre (Desmond Morris *et al.*, 1979).

Nous pouvons donc en conclure que ces différents codes gestuels peuvent entraîner de nombreux malentendus lorsqu'ils entrent en contact et que chaque locuteur ignore la gestuelle culturelle de l'autre. La nécessité d'introduire les emblèmes au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère a d'ailleurs été souvent revendiquée²⁶ (Lawrence Wylie, 1977 ; Geneviève Calbris et Jacques Montredon, 1986, pour les emblèmes français notamment).

²⁶ Nous reviendrons sur cet aspect à plusieurs reprises dans ce travail.

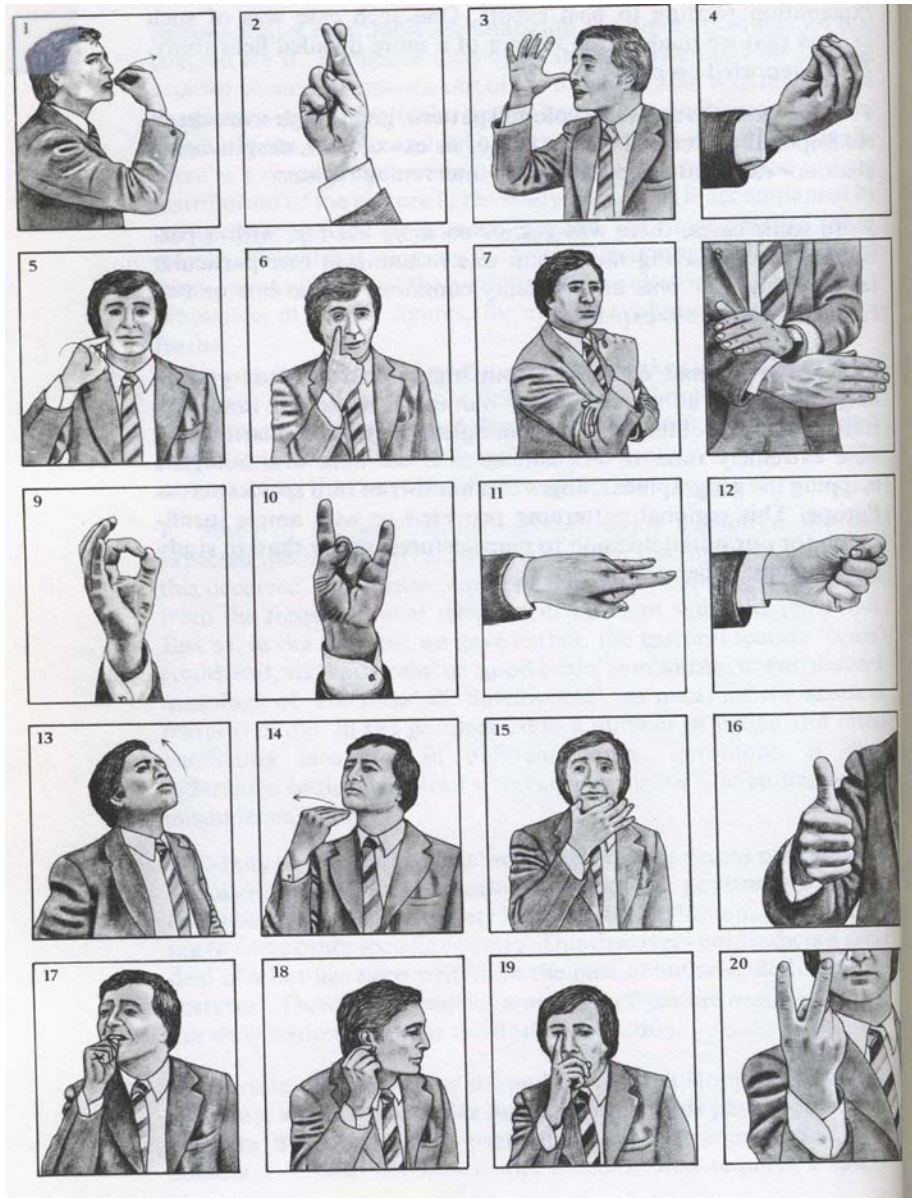


Figure n°5 *Emblèmes analysés dans l'étude de Desmond Morris et al. 1979.*

Certains chercheurs ont subdivisé les emblèmes en diverses catégories. Jacques Cosnier (1982 : 265) distingue notamment les « expressifs » (émotions, sentiments), les « conatifs » (servant à influencer autrui), les « phatiques » (salutations et autres rituels communicatifs), les « opératoires » (transmission d'information) et les « injures ». Sotaro Kita²⁷ (2002, présenté dans Keiko Yoshioka 2005 : 24) quant à lui, distingue les « emblèmes performatifs » (qui ont une fonction sociale), les « mots-

²⁷ In KITA, Sotaro (2002) *Gesture : Kangaeru Karada [Gesture :Thinking Body]*. Tokyo: Kaneko shoboo. Il semble que ce travail ait été publié en japonais, c'est pourquoi nous nous référons à la présentation faite par Keiko Yoshioka (2005). La terminologie qu'elle donne en anglais est la suivante : « performative emblems », « world-like emblems », « expressive emblems » et « meta-discursive emblems ».

emblèmes » (utilisés en remplacement de certains mots), les « emblèmes expressifs » (émotions, sentiments) et les « emblèmes méta-discursifs » (rhétoriques ou régulateurs de conversation). Adam Kendon a aussi montré que ces gestes semblaient apparaître en relation avec des domaines sémantiques (2004/2005 : 339), la plupart pouvant être répartie en 3 grandes catégories : le « contrôle interpersonnel » (avec des gestes signifiant « tais-toi », « stop », « va-t-en », etc.), « l'annonce par un individu d'un état ou d'une condition passager » (« j'en ai marre », « je suis surpris », « j'ai faim », etc.) et « l'appréciation ou la description des actions ou des aspects des autres » (« il est fou », « il est bourré », « quelle fille! », etc.)²⁸. Ces gestes semblent être sélectionnés et produits consciemment (Marianne Gullberg, 1998a : 39).

Enfin, à l'autre extrême du continuum, se trouvent les langages gestuels et langues des signes qui peuvent être divisés en deux catégories (Adam Kendon, 2004/2005 : 284) : les *langues des signes alternatives* (« alternate sign languages ») et les *langues des signes primaires* (« primary sign languages »). La première regroupe des langages gestuels, élaborés par des individus compétents dans une langue parlée mais qui ne peuvent l'utiliser pour des raisons sociales ou religieuses.



Figure n°6 Exemple de langue gestuelle amérindienne « Bonjour mon ami »²⁹

L'exemple le plus représentatif est celui des moines trappistes qui ayant fait vœu de silence, ont élaboré un système gestuel restreint pour les situations de communication essentielles à la vie quotidienne dans le monastère (Clélia Hutt, 1968). Toujours dans la catégorie des langues des signes alternatives, nous pouvons mentionner les systèmes plus élaborés et complexes utilisés dans certaines cultures à travers le monde. L'exemple le plus parlant est celui que nous avons présenté en (4), et que nous voyons dans la figure n°6 : la langue gestuelle des Indiens nord-américains des grandes plaines comme les Wichita, les Pawnee et les Comanche (Marianne Gullberg, 1998a : 40). Il semble que ce langage ait été utilisé comme

²⁸ Respectivement : « interpersonal control », « announcement of one's current state or condition » et « evaluative descriptions of the actions or appearances of another » (Adam Kendon, 2004 : 339).

²⁹ <http://home.online.no/~kcnhyus>

langue véhiculaire intertribale ainsi que dans les rituels religieux et cérémoniaux. Nous pouvons aussi mentionner le travail d'Adam Kendon (2004/2005 : 301-303) sur les langues aborigènes australiennes. La parole peut donc être complètement exclue de l'usage de ces langages gestuels ce qui implique alors un degré très important de conventionalité des gestes.

Quant aux langues des signes primaires (5) qui sont situées complètement à la fin du continuum, ce sont celles utilisées par les malentendants comme mode de communication (voir Adam Kendon, 2004/2005, pour une présentation historique de la recherche dans ce domaine). Il s'agit de systèmes linguistiques indépendants présentant une complexité morphologique et syntaxique (voir Scott K. Liddell, 2000, pour une revue de la littérature). La parole est généralement absente dans l'utilisation de ces langues gestuelles qui fonctionnent de manière autonome. Ainsi, le degré de conventionalité du geste (mais aussi des mimiques faciales, du regard et des mouvements de tête) est maximal afin de permettre une intercompréhension optimale entre les locuteurs de ces langues.

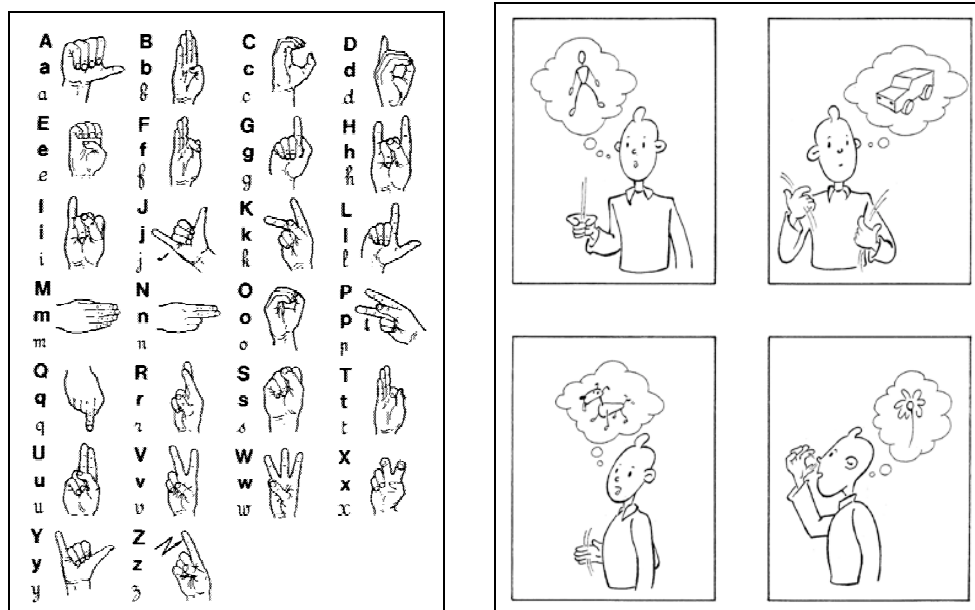


Figure n°7 *Exemple de gestes de la langue des signes française³⁰*

Les langues des signes sont souvent composées d'un alphabet digital et d'un ensemble d'unités lexicales gestuelles que nous pouvons voir dans la figure n°7.

Pour résumer, le continuum de Kendon nous renseigne sur les différents usages des gestes dans la communication ainsi que sur leur lien plus ou moins indispensable

³⁰ <http://cis.gouv.fr/>

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Le geste : quelques généralités

avec la parole et leur degré plus ou moins élevé de conventionalité. Cette manière de représenter les différents types de gestes a inspiré de nombreux gestualistes qui ont tenté de développer ce continuum afin de le rendre plus précis encore (Marianne Gullberg, 1998a ; David McNeill, 2000). David McNeill (2000) ajoute deux dimensions au continuum (en plus du lien à la parole et du degré de conventionalité) : le *niveau de propriétés linguistiques* (« relationship to linguistic properties ») et le *caractère sémiotique* (« character of semiosis »). Il établit ainsi 4 continua présentés dans le tableau n°3.

Continuum n°1 : relation à la parole						
gestes coverbaux	⇒	emblèmes	⇒	pantomimes	⇒	langue des signes
Présence de la parole obligatoire		Présence de la parole optionnelle		Absence de la parole obligatoire		Absence de la parole obligatoire
Continuum n°2 : niveau de propriétés linguistiques						
gestes coverbaux	⇒	pantomimes	⇒	emblèmes	⇒	langue des signes
Absence de propriétés linguistiques		Absence de propriétés linguistiques		Présence de quelques propriétés linguistiques		Présence de propriétés linguistiques
Continuum n°3 : degré de conventionalité						
gestes coverbaux	⇒	pantomimes	⇒	emblèmes	⇒	langue des signes
non conventionnel		non conventionnel		Partiellement conventionnel		Complètement conventionnel
Continuum n°4 : caractère sémiotique						
gestes coverbaux	⇒	pantomimes	⇒	emblèmes	⇒	langue des signes
Caractère global et synthétique		Global et analytique		Segmenté et synthétique		Segmenté et analytique

Tableau n°3 *Les 4 continua de David McNeill (2000)*

Nous pouvons remarquer que dans le premier continuum, les emblèmes et les pantomimes (ou mimes) sont placés dans l'ordre inverse. En effet, les emblèmes peuvent être ou non accompagnés de la parole puisqu'ils sont traduisibles par une expression idiomatique ou un mot, par exemple le pouce dressé qui signifie O.K. ou encore l'emblème français signifiant « ras le bol » et constitué de la main passant à plat au dessus de la tête. Le mime, en revanche, est plus souvent utilisé en l'absence de parole dans la mesure où on l'emploie dans des jeux de devinette ou quand il n'est pas possible de parler, comme nous l'avons expliqué précédemment. Il nous semble que cet ordre choisi par David McNeill (2000) est plus pertinent, en ce qui concerne la relation à la parole, que l'ordre initial (David McNeill, 1992).

Le second continuum montre dans quelle mesure les gestes obéissent ou non à des contraintes dans un système de formes. Ainsi un geste coverbal (illustrant un concept, une action etc.) est une création spontanée qui reflète la représentation mentale du locuteur (David McNeill, 2000 : 3). Un autre geste pourrait être utilisé

avec le même sens ou bien ce même coverbal pourrait véhiculer une autre signification dans un contexte différent³¹. En revanche, les emblèmes et surtout les gestes des langues des signes sont contraints par un système défini ce qui suppose qu'il y a de bonnes façons et de mauvaises façons de réaliser un geste. En somme, plus la parole est absente plus le geste revêt des propriétés linguistiques propres.

Le troisième continuum prend en compte la conventionalité du geste ainsi que nous l'avons expliqué précédemment. David McNeill (1992 : 37) parle de code conventionnel :

« By a conventional code I mean a general prearranged agreement on the gestures (and other means) that allow individuals to coordinate communicative actions, and to achieve intersubjectivity [...]. I do not mean that people consciously apply conventions. In the case of language, speakers are generally unconscious of conventions even as they use them³² ».

C'est parce que notre perception est commandée par la maîtrise de certaines conventions socio-culturelles que nous comprenons les emblèmes de notre culture. De même, les locuteurs d'une langue des signes utilisent des gestes dont la forme est fixe et reconnue par les autres locuteurs.

Enfin, le caractère sémiotique nous renseigne sur le fonctionnement de chaque geste au sein d'un énoncé. Dans le langage verbal, les mots sont combinés pour former des phrases (David McNeill, 1992 : 19). En somme, un ensemble de petites parties forme un tout. La parole est donc « segmentée » en plusieurs unités significatives qui, mises ensemble et analysées, créent un sens. La parole est donc « segmentée » et « analytique ». Il en va de même pour les langues des signes qui sont des langues indépendantes. Ainsi, est considéré comme « segmenté », un mouvement qui, indépendamment des autres, a un sens propre (emblèmes, gestes des langues des signes) tout comme un mot. En revanche, dans la gestualité coverbale, les mouvements et les formes des mains (et autres parties du corps) ne sont pas univoques. Un même geste peut avoir différents sens, il est donc « synthétique ». C'est la combinaison de différents mouvements qui détermine le sens « global ».

³¹ En ce qui concerne les mimes, ce sont, comme nous le verrons ultérieurement, des créations personnelles basées sur des représentations prototypiques communes.

³² « Par code conventionnel, j'entends un accord général sur les gestes (et d'autres moyens/modalités) qui permettent aux individus de coordonner des actions communicatives pour accomplir une intersubjectivité [...]. Je ne veux pas dire que les gens appliquent consciemment des conventions. Dans le cas du langage, les locuteurs n'ont en général pas conscience des conventions lorsqu'ils les utilisent » (notre traduction de McNeill, 1992 : 37).

Cette longue présentation du continuum de Kendon et ses dérivés, nous permet de saisir la différence qui peut exister entre différents gestes et sur quels critères se basent ces distinctions. Il convient, à présent, de terminer ce panorama des études de la gestuelle en présentant quelques classifications du type de gestes qui a particulièrement intéressé les gestualistes depuis plusieurs dizaines d'années, le coverbal.

2.4 Classification des gestes coverbaux

De nombreux gestualistes ont tenté de mettre au jour diverses catégories de coverbaux en étudiant les points communs et les différences de ces gestes tant sur le plan de leur forme que de leur lien avec le langage. Depuis plus de 60 ans (depuis David Efron³³ en 1941), le nombre de classements ayant vu le jour est relativement important et la terminologie employée pour distinguer chaque type de gestes est considérable. Certains classements ont fait date dans l'histoire de l'étude de la gestuelle, d'autres ont connu une vie très éphémère. Notre objectif, ici, n'est pas de présenter ces travaux de manière exhaustive car, d'une part, d'autres l'ont fait avant nous (voir notamment Adam Kendon, 1981 et 2004 ; David McNeill, 1992) et d'autre part, cela ne serait que peu pertinent pour la suite de notre travail de recherche. Néanmoins, il nous semble important de présenter certaines classifications afin de montrer sur quels critères les chercheurs se sont basés pour différencier les gestes. Au terme de cette présentation, nous établirons la terminologie qui sera choisie et utilisée dans le présent travail.

Les gestes coverbaux sont caractérisés par leur production spontanée, en d'autres termes, ils sont uniques et personnels et ne font pas partie d'un répertoire fixe (David McNeill, 1992). Ils révèlent les représentations mentales de l'individu qui les produit et constituent ainsi une porte d'accès privilégiée à l'esprit d'une personne. Comme nous l'avons déjà évoqué, leur lien avec la parole est très fort :

« There is no separate "gesture language" alongside of spoken language. [...] [These gestures] are tightly intertwined with spoken language in time, meaning, and function; so closely linked are they that we should regard the gesture and the spoken utterance as different sides of a single underlying mental process »³⁴
(David McNeill 1992 : 1).

³³ Souvent considéré comme pionnier dans l'étude moderne de la gestuelle (David McNeill, 1992 : 3).

³⁴ « Il n'y a pas de langue gestuelle séparée, indépendante de la langue parlée. [...] Ces gestes sont étroitement entrelacés avec la langue parlée au niveau du temps, du sens et de leur fonction : ils sont si

En 1969, Paul Ekman et Wallace Friesen présentent dans le premier numéro de la revue *Semiotica* un article intitulé « The Repertoire of Nonverbal Behavior: Categories, Origins, Usage, and Coding ». Ils dressent un classement de tous les gestes humains en remaniant les catégories établies par David Efron (1941/1972) et ils s'intéressent notamment aux coverbaux qu'ils nomment « illustateurs » (« illustrators »). Ce classement a été traduit en français et élargi par la suite par Jacques Cosnier (1982). Les coverbaux peuvent être divisés en 6 catégories³⁵ : les « déictiques » (« deictics ») qui sont des gestes de pointage (du doigt, de la main, de menton etc.) et qui peuvent soit faire référence à un objet, une personne ou un lieu concret présent dans l'espace mais Jacques Cosnier considère aussi les déictiques abstraits (pour représenter le temps ou un objet absent, par exemple). Viennent ensuite, les « battements » (« batons ») qui accentuent une syllabe ou un mot ou bien indiquent le rythme du discours, les « pictographiques » (« pictographs ») qui dessinent une image du référent, les « spatiographiques » (« spatial ») qui schématisent la structure spatiale et les relations des éléments dans l'espace (Jacques Cosnier, 1982 : 266), les « kinémimiques » (« kinetographs ») qui miment une action et les « idéographiques » (« ideographs ») qui représentent des référents abstraits.

Cependant, plus les classifications sont précises et minutieuses, plus il est difficile de déterminer dans quelle catégorie se situe un geste. Ainsi, David McNeill (1992) propose une adaptation plus épurée du système de Paul Ekman et Wallace Friesen (1969). Rappelons que ces derniers, ainsi que Jacques Cosnier (1982) et Jacques Cosnier et Jocelyne Vaysse (1997) avaient inclus dans leur classement les gestes extra-communicatifs (« adaptators ») et les emblèmes, tandis que David McNeill se limite aux gestes coverbaux spontanés qu'il divise en 4 catégories. Premièrement, les « iconiques » (« iconic gestures ») qui entretiennent une relation très étroite avec le contenu sémantique du référent (1992 : 78), les « métaphoriques » (« metaphoric gestures ») qui représentent des concepts abstraits et des métaphores et qui peuvent être considérés comme spécifiques à une culture dans la mesure où les langues du monde ne partagent pas les mêmes représentations métaphoriques (Marianne Gullberg, 1998a : 51), les « déictiques » (« deictics ») abstraits et concrets

intimement liés que nous devrions considérer le geste et la parole comme les deux différentes facettes d'un même processus mental sous-jacent » (notre traduction de McNeill, 1992 : 1).

³⁵ La terminologie de Jacques Cosnier (1982) et/ou Jacques Cosnier et Jocelyne Vaysse (1997) est présentée en italique et celle Paul Ekman et Wallace Friesen (1969) entre parenthèses.

et les « battements » (« beats ») que nous avons déjà définis. La terminologie de David McNeill semble être la plus utilisée aujourd'hui dans les études de la gestuelle même si certains chercheurs préfèrent une typologie plus minimaliste et considèrent certaines catégories inutiles voire discutables. Ainsi, Robert M. Krauss *et al.* (2000) conservent la catégorie « déictique » et celle des « battements » qu'ils nomment « gestes moteurs » (« motor gestures ») et regroupent en une seule et même catégorie les autres gestes coverbaux, c'est-à-dire les iconiques et les métaphoriques de David McNeill qu'ils trouvent difficiles à distinguer : ils préfèrent parler de gestes plus ou moins iconiques que d'utiliser la dichotomie iconique/métaphorique (2000 : 276). Le tableau n°4 propose une synthèse des 4 classements présentés précédemment.

Ekman et Friesen (1969)	Cosnier (1982) Cosnier et Vaysse (1997)		Mc Neill (1992)	Krauss <i>et al.</i> (2000)
Illustrators	Coverbaux		Speech associated gestures	Co-speech gestures
Deictics Spatial	Illustratifs coverbaux	Déictiques Spaciographiques Kinémimiques Pictographiques	Deictics	Deictic gestures
Kinetographs Pictographs			Iconics	Lexical gestures
Ideographs			idéographiques	
Batons	Para- verbaux	Battements Cohésifs Connecteurs pragmatiques	Beats	Motor gestures
	Expressifs coverbaux	Mimiques faciales		

Tableau n°4 Synthèse de 4 classements des gestes coverbaux

2.5 Choix terminologique

Au vu de la complexité terminologique que nous venons de décrire ici, il nous semble à présent pertinent d'indiquer au lecteur quels sont les termes qui seront utilisés tout au long de ce travail.

Nous entendrons par *non verbal*, toute manifestation corporelle que ce soit du visage, des mains ou du corps. Ce terme sera donc utilisé comme équivalent de *posturo-mimo-gestuelle* (PMG). Pour évoquer les manifestations vocales et prosodiques, nous emploierons le terme *paraverbal*³⁶.

³⁶ Certains chercheurs englobent les éléments prosodiques et vocaux sous l'appellation « non verbale » pour une discussion sur ce point voir Jean-Marc Colletta (2004 : 76).

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Le geste : quelques généralités

Les gestes non communicatifs seront nommés *extra-communicatifs* comme il a été évoqué précédemment. Les gestes dits culturels seront désignés par l'appellation *emblèmes* qui est le terme le plus couramment utilisé de nos jours mais nous utiliserons parfois l'expression *geste culturel* quand nous nous placerons dans une perspective didactique et en référence à l'enseignement de la culture-cible. Les termes *mimes* et *pantomimes* seront utilisés comme synonymes.

Au niveau des gestes spontanés et accompagnant la parole ou *coverbaux*, nous nous référerons à la typologie de David McNeill (1992) décrite ci-dessus. La figure n°8 propose un résumé en image des 4 grandes catégories de coverbaux selon David McNeill. La photo 1 est un déictique qui correspond à la phrase « Je vous recommande ce livre », la photo 2 est un iconique qui illustre l'expression « un insecte grand comme ça ! », la photo 3 est un geste métaphorique qui correspond à l'image « c'est cyclique » et la photo 4 est un geste de battement (« beat ») scandant le discours, rythmiquement.

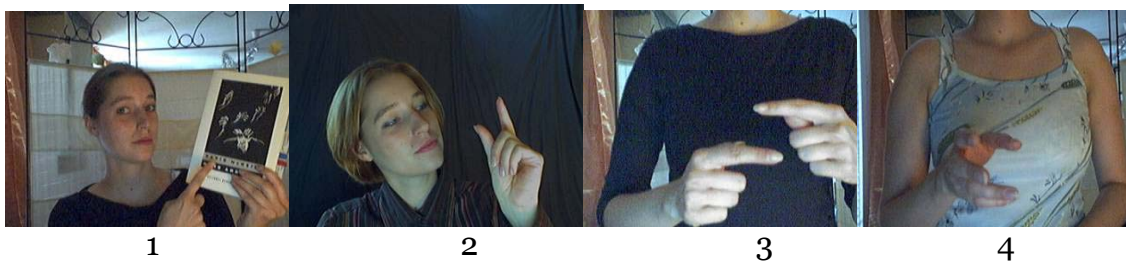


Figure n°8 Les 4 catégories de coverbaux de David McNeill

Nous prendrons également en compte les *mimiques faciales*. Ces dernières, largement étudiées par Paul Ekman (1980) sont constituées de contractions et de différentes positions des muscles du visage. Elles reflètent les émotions de l'individu et ne sont pas toujours volontaires ce qui peut trahir un état émotionnel. Les mimiques faciales reflètent les 6 émotions principales : la peur, la colère, le dégoût, la joie, la tristesse et la surprise. La figure n°9 donne un exemple de mimique faciale.



Figure n°9 Mimique faciale exprimant la surprise « Oh ! »

3 Gestes et langue étrangère

3.1 Les gestes de l'apprenant de langue étrangère

Notre propos dans ce travail de recherche est d'analyser les gestes de l'enseignant de langue et leur impact sur l'apprentissage, nous ne traiterons donc pas des gestes des élèves car cela dépasserait notre propos. Toutefois, l'étude des gestes des apprenants au cours de leur acquisition d'une langue seconde est tout à fait passionnante et intéresse actuellement plusieurs gestualistes. D'une part, certains étudient le geste en tant que stratégie de communication et d'autre part, plusieurs chercheurs y voient une source d'indices permettant de mieux comprendre le processus d'acquisition d'une langue étrangère. Nous ne présenterons ici qu'un bref aperçu de ces deux problématiques (pour une revue de la littérature complète sur le sujet, voir Marianne Gullberg, 2006a et à paraître).

3.1.1 *Le geste, une stratégie pour les apprenants*

Lorsqu'il communique en langue étrangère, il est assez fréquent que l'apprenant produise plus de gestes que lorsqu'il s'exprime dans sa langue maternelle (Marianne Gullberg, 1998a ; Keiko Yoshioka, 2005). Marianne Gullberg (1998a et b) a étudié le rôle du geste comme stratégie de communication, chez les apprenants d'une langue étrangère. Elle lui attribue trois fonctions principales: « l'élicitation, la clarification et le méta-commentaire » (1998b : 641). Premièrement, donc, les gestes servent à résoudre des problèmes lexicaux (l'élicitation) (également dans Steven McCafferty, 2002). Contrairement à ce que l'on pourrait supposer, selon les données recueillies par Marianne Gullberg, quand un apprenant cherche un mot en langue étrangère et qu'il fait un geste pour le symboliser, il le produit rarement seul. En effet, dans la plupart des cas, le geste ne remplace pas la parole mais est produit en concomitance avec une traduction en anglais, une paraphrase etc. (Marianne Gullberg, 1998a et b). Ce geste permet notamment au locuteur de solliciter l'aide de son interlocuteur pour construire son discours : le natif essaie de fournir le mot manquant. Deuxièmement, le geste peut servir à clarifier quelques aspects grammaticaux qui posent problèmes à l'apprenant. Par exemple, lorsqu'il n'est pas à l'aise avec la morphologie indiquant les temps verbaux, l'apprenant peut ponctuer son discours de gestes déictiques pour se repérer sur un axe chronologique imaginaire, ou bien il peut marquer la reprise anaphorique d'un groupe nominal par des déictiques abstraits (Marianne Gullberg,

2006a). Enfin, les gestes des apprenants peuvent avoir une fonction de méta-commentaire, c'est-à-dire qu'ils commentent l'interaction en cours. Ils sont utilisés pour maintenir la conversation et pour résoudre des problèmes dus au déficit de la compétence langagière de l'apprenant. Ce type de gestes, qui correspond à une stratégie orale que Marianne Gullberg appelle « hedging » (1998a), peut accompagner des expressions comme « comment dit-on ... ? » et maintient la prise de parole tandis que l'apprenant cherche le mot manquant. Steven McCafferty (2002) a également remarqué que le geste facilitait l'interaction entre un natif et un non natif:

« The use of gesture impacted the social ground primarily through its role in helping to create intersubjectivity. All of the functions of gesture discussed in this article contributed to developing a sense of shared physical, symbolic, psychological, and social space for the participants ³⁷ » (2002 : 201).

Ainsi donc, outre une double fonction purement linguistique (aide lexicale et grammaticale), le geste a une fonction plus phatique.

Bien sûr chez les apprenants, la quantité de gestes produits dans le discours en langue étrangère est sujette à une grande variabilité individuelle (Marianne Gullberg, 1998a) qui est due, sans doute en partie, à l'appartenance culturelle de l'apprenant (Marianne Gullberg, 1998a et Martine Faraco et Tsuyoshi Kida, 1998).

Enfin, si comme on vient de le voir, le geste sert à faciliter l'interaction (tant sur le plan linguistique que social), il a sans doute aussi un rôle facilitateur pour l'apprenant lui-même en l'aidant à construire son discours et à trouver ses mots. Ainsi, on remarque dans le discours des apprenants à faible niveau en langue étrangère, une tendance à la sur-explicitation (« over-explicitness »). Par exemple, lorsqu'ils doivent maintenir une référence à travers leur discours, ils ont tendance à faire un usage excessif des noms et utilisent peu de pronoms et autres anaphoriques. Marianne Gullberg (2006a) et Keiko Yoshioka (2005) ont également remarqué ce phénomène de sur-explicitation dans la gestuelle des apprenants avec l'usage de nombreux déictiques à valeur anaphorique qui ont donc un effet redondant sur la parole. Il apparaît que ces gestes ne sont pas uniquement destinés à l'interlocuteur pour l'aider à suivre le discours mais qu'ils ont sans doute un rôle facilitateur pour les apprenants puisque ceux-ci utilisent de nombreux gestes anaphoriques même

³⁷ « L'utilisation du geste a eu un impact sur le plan social, principalement en jouant un rôle sur la création de l'intersubjectivité. Toutes les fonctions du geste abordées dans cet article ont contribué au développement chez les participants du sentiment d'un espace partagé tant physique, symbolique, psychologique que social » (notre traduction de McCafferty, 2002 : 201).

lorsqu'ils ne voient pas leur interlocuteur (Marianne Gullberg, 2006a). Quand l'acquisition des pronoms anaphoriques est faite, la quantité de gestes redondants diminue significativement. L'étude des coverbaux des apprenants nous renseigne donc, non seulement sur leurs stratégies communicatives mais aussi sur l'état de leur acquisition de certains éléments de la langue cible.

3.1.2 La gestuelle coverbale de l'apprenant: une fenêtre sur l'acquisition

L'observation de l'interlangue (Larry Selinker, 1972) constitue une autre façon d'étudier l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère dans la mesure où l'interlangue est un système dynamique composé de caractéristiques de la langue source appliquées à la langue cible. L'apprenant opère donc des stratégies d'apprentissage issues de la LM et se construit une grammaire provisoire à mi-chemin entre la langue source et la langue cible. L'étude des productions de l'apprenant et notamment de ses erreurs nous renseigne sur le niveau de maîtrise de certains éléments en langue étrangère (Jean-Pierre Cuq, 1996).

En ce qui concerne la gestuelle coverbale, on peut étudier les particularités gestuelles qui caractérisent la langue maternelle et la langue étrangère et observer comment l'apprenant gestualise en LE. Pour ce faire, plusieurs gestualistes ont travaillé avec la typologie de Leonard Talmy (1985) autour de la représentation de la structure spatiale dans le langage parlé qui propose une distinction entre les langues dont les verbes de mouvement contiennent des informations sur la trajectoire, appelées à *trajectoire verbalisée (verb-framed)* et les langues dans lesquelles ces informations sont véhiculées dans des satellites du verbe (comme les particules et les prépositions) et dites à *trajectoire satellisée (satellite-framed)*. L'expression de la manière dont le mouvement est produit varie également à travers les langues : certaines expriment la manière directement dans le verbe, d'autres ont besoin d'adverbes ou d'ajout de phrases complexes. On peut, par exemple, comparer l'anglais et le français. L'anglais est une langue à trajectoire satellisée et utilisant des verbes de manière, ainsi dans la phrase « The ball **rolls** down the street », « down » est un satellite qui indique la trajectoire et « rolls » indique la manière dont la balle descend, c'est-à-dire en roulant. Quant au français, langue à trajectoire verbalisée, il nécessite des ajouts pour indiquer la manière (adverbes, gérondif etc.) comme dans l'exemple : « La balle *descend* la rue **en roulant** ».

Par conséquent, dans la mesure où toutes les langues ne décrivent pas (verbalement) les mouvements et les déplacements dans l'espace de la même façon, on peut supposer que cette différence est visible gestuellement. Dans la même tâche de description, un sujet parlant une langue à trajectoire verbalisée et un sujet dont la langue maternelle est à trajectoire satellisée, utiliseront-ils les mêmes gestes coverbaux ? Plusieurs chercheurs ont fait cette comparaison avec des langues différentes (David McNeill et Susan D. Duncan, 2000, pour le chinois, l'anglais et l'espagnol ; Sotaro Kita et Asli Özyürek, 2003, pour l'anglais, le japonais et le turc ; Marianne Gullberg, à paraître, pour le néerlandais et le français) et ont remarqué que les différences syntaxiques et sémantiques des langues avaient un impact sur la gestuelle coverbale (pour une synthèse, voir Adam Kendon, 2004/2005 : 8).

«In sum, then, speakers of different languages have different gestural repertoires partly for linguistic reasons. Speakers do not necessarily do what they see, but rather what they say. Gestures reflect linguistic choices both at the level of information structure and at the level of lexical choices as instantiated in both syntax and semantics ³⁸ » (Marianne Gullberg, à paraître).

Ainsi, pour l'exemple de la balle, donné plus haut, les anglophones qui n'utilisent en général qu'un verbe pour décrire cette action auront tendance à ne produire qu'un geste (représentant à la fois la trajectoire et la manière) tandis que les turcophones, qui doivent utiliser deux verbes (descendre et rouler) auront plutôt recours à deux gestes, un pour chaque verbe (Sotaro Kita et Asli Özyürek, 2003).

On peut alors se demander à quoi ressemble la gestuelle coverbale d'un apprenant de langue étrangère. Quels coverbaux effectuera-t-il si sa langue maternelle est à trajectoire verbalisée et s'il doit s'exprimer dans une langue seconde à trajectoire satellisée (ces deux langues ayant également des façons différentes d'exprimer la manière du mouvement) ? En production orale en langue étrangère, l'apprenant avancé produira-t-il des gestes correspondant à sa langue maternelle ou à sa langue seconde ? A quelle conceptualisation linguistique ses gestes feront-ils référence ? On peut évidemment supposer que si les gestes de l'apprenant ressemblent aux gestes d'un natif de la langue-cible, alors c'est qu'il a acquis la manière de conceptualiser dans cette langue. Ces questions sont actuellement traitées

³⁸ « Pour résumer, donc, les locuteurs de différentes langues utilisent des répertoires gestuels différents, en partie pour des raisons linguistiques. Les locuteurs ne font pas nécessairement ce qu'ils voient mais ce qu'ils disent. Les gestes reflètent les choix linguistiques à la fois au niveau de la structure de l'information et au niveau des choix lexicaux présentés tant dans la syntaxe que dans la sémantique » (notre traduction de Gullberg, à paraître).

par plusieurs chercheurs: Gale Stam (1998 et 2002) pour les hispanophones apprenant l'anglais, Marianne Gullberg pour les Néerlandais apprenant le français (à paraître) ou encore Keiko Yoshioka (2005) pour les Néerlandais apprenant le japonais. Amanda Brown³⁹ a montré que la connaissance d'une seconde langue avait un impact sur la gestualité lors de la production en langue maternelle chez des japonais locuteurs de l'anglais. Toutes ces recherches convergent pour montrer que, premièrement, les langues à structures différentes, suscitent des coverbaux variés et que deuxièmement, dans l'apprentissage d'une seconde langue, on peut observer une interlangue gestuelle, c'est-à-dire un mélange dynamique entre les gestuelles coverbales de la langue source et de la langue cible. En somme, l'analyse des gestes coverbaux et du discours en langue étrangère nous renseigne beaucoup plus précisément sur les difficultés rencontrées par les apprenants que l'analyse de la seule parole (pour une synthèse détaillée des recherches dans ce domaine, voir Marianne Gullberg, à paraître).

3.2 L'enseignement des gestes de la culture-cible

Plusieurs didacticiens et gestualistes intéressés par l'apprentissage d'une langue seconde (notamment Nicholas Beattie, 1977 ; Walburga von Raffler-Engel, 1980 ; Theresa A. Antes, 1996 ; Linda Quinn Allen, 2000, pour la didactique des langues en général ; Lawrence Wylie, 1977 ; Geneviève Calbris et Jacques Montredon, 1986 ; Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989 pour la didactique du FLE ; Jerald R. Green, 1971, pour l'espagnol ; Elizabeth Hauge, 1998 et 1999, pour l'anglais) revendiquent la nécessité d'enseigner les emblèmes de la langue-culture cible dans une perspective interculturelle et dans le but d'atteindre une maîtrise complète de la compétence de communication (Theresa A. Antes, 1996). La figure n°10 présente deux exemples d'emblèmes français.

³⁹ Amanda Brown et Marianne Gullberg : Communication orale présentée à l'ISGS Conference à Lyon, France, en juin 2005.

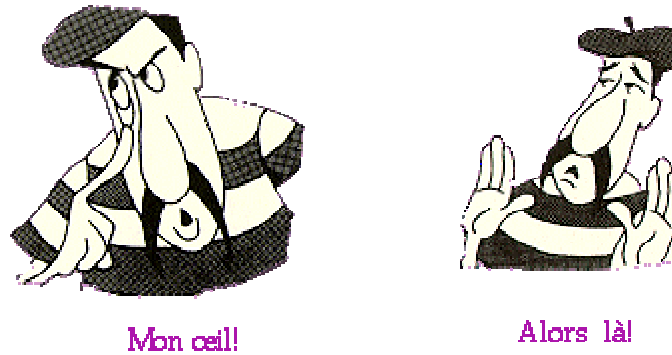


Figure n°10 *Deux emblèmes français⁴⁰*

3.2.1 Avantages pour l'apprenant

En effet, connaître les gestes propres à une culture est essentiel dans le développement de la compétence de communication en langue étrangère, cela permet à la fois de réduire la possibilité de situations d'incompréhension avec des locuteurs natifs et d'éviter de produire des gestes qui pourraient blesser et/ou choquer les autochtones (ou d'être confronté à ces gestes et de mal les interpréter). Dans une perspective interculturelle, l'apprentissage de ces gestes semble donc fondamental. Ainsi, Louis Porcher (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989) affirme que :

« Percevoir dans les gestes des autres ce qu'ils sont pour eux, repérer, dans la gestualité de l'étranger, ce qu'elle représente pour lui-même, c'est le premier pas, fondamental, d'une didactique interculturelle, dont on peut dire que, pour l'instant, elle n'en est même pas encore aux balbutiements » (1989 : 29).

Theresa A. Antes (1996 : 440) suggère qu'en plus d'être essentielle pour la compréhension en situation de communication exolingue, la connaissance des gestes culturels (mais aussi des distances proxémiques et autres comportements non verbaux) est nécessaire dans la production afin d'établir, maintenir et clore une communication avec des natifs comme il se doit. Elle ajoute même (1996 : 442) que l'utilisation déplacée ou maladroit de certains gestes trahissent l'origine non native de l'apprenant, tout comme le fait un accent étranger. Walburga von Raffler-Engel (1980 : 230) ajoute même que si l'objectif de l'enseignement des langues étrangères est le bilinguisme, alors pour rendre l'apprenant vraiment bilingue, il faudrait qu'il soit « bi-kinésique ».

Theresa A. Antes soulève également un certain nombre de questions pertinentes et pratiques sur l'enseignement des emblèmes en classe de langue :

⁴⁰ D'après Geneviève (1995).

« How much time should be devoted to the teaching of gestures? How can these gestures best be taught? Should students, as outsiders to the culture they are learning, be taught to use or only to understand the gestures selected? And how exactly does one choose which gestures to teach? ⁴¹ » (1996 : 443).

Lucile Cadet et nous même (Lucile Cadet et Marion Tellier, à paraître) avons soutenu la nécessité d'enseigner les emblèmes en tant que contenu ou composants à part entière de la langue-culture cible. Il semble même fondamental d'enseigner le geste en même temps que l'expression idiomatique qu'il accompagne afin d'apprécier le sens de l'expression et du geste et d'apprendre à les utiliser ensemble dans le contexte adéquat mais aussi pour renforcer le processus de mémorisation, comme l'a montré Linda Quinn Allen (1995).

Par ailleurs, il semble que peu de chercheurs se soient penchés sur le niveau de langue des gestes. En effet, utilisés dans certains contextes, certains emblèmes peuvent paraître déplacés voire insolents, d'autres sont même des insultes. Il convient donc, comme dans l'enseignement des expressions idiomatiques, d'indiquer aux apprenants dans quel contexte utiliser ou non certains gestes. A ce sujet, Monica Rector (1982 : 245, cité dans Theresa A. Antes 1996 : 446) insiste sur la nécessité de prendre en compte un certain nombre de paramètres caractérisant l'emblème à enseigner :

Savoir si le geste est national ou régional,
S'il appartient à une classe sociale particulière,
S'il est statique ou dynamique (un seul mouvement signifiant ou une séquence),
Si l'emblème possède une ou plusieurs significations,
Si un autre geste peut se substituer à l'emblème en question.

L'apprentissage des gestes de la langue-culture cible peut également susciter un vif intérêt chez les apprenants (Jerald R. Green, 1971) et le fait d'avoir recours aux emblèmes appris lors d'activités de dramatisation en langue-cible (Theresa A. Antes, 1996 : 446) peut être tout à fait motivant et amusant. Il nous paraît donc nécessaire de faire produire ces gestes par les apprenants et de ne pas seulement apprendre à les reconnaître.

Quant à savoir comment choisir les emblèmes, on peut soit étudier ceux qui se présentent dans des documents authentiques (films, émissions de télévision, par exemple) ou bien aller à leur rencontre en consultant des dictionnaires de gestes

⁴¹ « Combien de temps devrait être dédié à l'enseignement de ces gestes ? Comment enseigner ces gestes au mieux ? En tant qu'étrangers à la culture qu'ils apprennent, vaut-il mieux enseigner aux étudiants à utiliser ou seulement à comprendre les gestes sélectionnés ? Comment exactement choisit-on les gestes à enseigner ? » (notre traduction d'Antes, 1996 : 443).

(Desmond Morris, 1994/1997 ; François Caradec, 2005 pour un dictionnaire international ; Lawrence Wylie, 1977 ; Geneviève Calbris et Jacques Montredon, 1986 pour les emblèmes français ; voir aussi Marianne Gullberg 1998a : 39 pour une liste plus complète des dictionnaires et études diverses sur les emblèmes de différentes cultures) ou bien des sites Internet consacrés à ce sujet⁴² (Gilles Francard, 2006).

3.2.2 Questionnements du côté de l'enseignant

Elizabeth Hauge (1998 et 1999) remarque que les enseignants d'anglais langue étrangère (EFL) natifs ont tendance à utiliser spontanément des emblèmes en classe de langue. A partir d'un corpus vidéo de plusieurs séquences de classe animées par différents enseignants, elle note que les gestes utilisés à des fins pédagogiques appartiennent à deux catégories principales : des gestes typiques d'enseignants d'EFL et des emblèmes britanniques. Elle pose la question de la compréhension de cette dernière catégorie. Les emblèmes utilisés en classe pour aider à l'accès au sens sont-ils vraiment efficaces s'ils ne sont pas connus/compris des apprenants ? Elizabeth Hauge reconnaît alors la nécessité d'enseigner ces emblèmes en classe afin qu'ils puissent être utilisés par la suite sans poser de problème de compréhension.

Mais comment faire lorsque l'enseignant n'est pas natif et que les emblèmes ne lui viennent pas spontanément ? Comment peut-il les acquérir, les découvrir ? Jerald R. Green (1971) suggère d'intégrer la découverte et l'étude de ces gestes culturels à la formation des enseignants de langue. Il recommande également un séjour d'étude dans le pays afin d'étudier la gestuelle des natifs. A ceci, il nous semble important d'ajouter que l'étude des emblèmes devrait précéder le séjour à l'étranger car il est fondamental que le futur enseignant soit initié à l'observation des gestes. Savoir percevoir, relever, mémoriser l'activité non verbale d'autrui, c'est-à-dire faire une analyse consciente des gestes des individus que l'on côtoie n'est pas une activité naturelle et habituelle pour la plupart des gens. Il est donc important de fournir au futur enseignant les outils nécessaires à l'observation des gestes en contexte endolingue. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce point dans la quatrième section du présent travail.

⁴² A titre d'exemple (consultés le 12 janvier 2006)

<http://www.bodylanguage.fr.st/>

<http://french.about.com/library/weekly/aa020901a.htm>

<http://www.hku.hk/french/dcmScreen/lang2043/gestes.htm>

<http://id-archserve.ucsb.edu/French4/LGV/Menu1/langue5gestes.html>

L'enseignant non natif peut également avoir recours, à tout moment, aux multiples ressources à sa disposition pour découvrir les emblèmes de la culture cible : dictionnaires, sites Internet, aide de l'assistant de langue présent dans l'établissement, etc.

Certaines méthodes de langue (rares, il faut l'avouer) mettent en valeur les gestes culturels et/ou les rites de communication propres à la langue-culture cible au fil de leurs pages. C'est le cas, par exemple, de l'ouvrage *Approche rythmique intonative et expressive du Français langue étrangère* (Geneviève Calbris et Jacques Montredon, 1975), accompagnant la méthode *C'est le printemps* ainsi que *Oh là là : Expression intonative et mimique* (Geneviève Calbris et Jacques Montredon, 1980).

3.3 Les gestes de l'enseignant de langue étrangère

Dans une toute autre perspective, la recherche s'est également intéressée aux gestes produits par l'enseignant en classe de langue. Il ne s'agit pas là d'enseignement des emblèmes mais bien d'une gestualité coverbale utilisée par l'enseignant à des fins pédagogiques. Nous ne sommes donc plus en train de parler de gestes **à** enseigner mais bien de gestes **pour** enseigner (Lucile Cadet et Marion Tellier, 2006).

3.3.1 Gestes et méthodologies d'enseignement des langues

Certaines méthodologies ont placé le geste au cœur de la pratique de classe. Nous ne présenterons ici que les plus importantes.

3.3.1.1 La méthode directe

Ainsi, dès la *méthode directe*, apparue vers la fin du 19^e siècle⁴³ en opposition à la méthodologie *grammaire-traduction*, le non verbal a joué un rôle important. La méthodologie étant basée sur la communication en langue-cible uniquement et donnant donc une importance capitale à l'oral, il semblait normal que les participants aient recours aux gestes. D'un point de vue psychologique, elle s'apparente au mouvement associationniste : « association de la forme et du sens, c'est-à-dire association du nom et de la chose (ou de l'image de la chose ou du geste), et association d'idées » (Claude Germain, 1993 : 128). L'usage des gestes pour

⁴³ La *méthode directe* est née en réalité beaucoup plus tôt, dès le 16^e siècle, plusieurs approches basées sur un apprentissage dit naturel ont vu le jour, mais comme le souligne Claude Germain (1993 : 127), la *méthode directe* dont on parle le plus généralement est celle « utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19^e siècle et le début du 20^e siècle ».

démontrer le sens était donc vivement recommandé aux enseignants utilisant la méthode directe.

3.3.1.2 Silent Way

Au cours de la deuxième moitié du 20^e siècle, plusieurs approches *non-conventionnelles*⁴⁴ ont vu le jour dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. La *méthode par le silence* ou *Silent Way* a été élaborée en 1963 par Caleb Gattegno en se basant sur le mathématicien belge Georges Cuisenaire qui utilisait des réglettes de couleur pour enseigner l'algèbre. Caleb Gattegno conçoit la langue comme un mode de pensée mathématique, c'est-à-dire composée d'un ensemble d'éléments allant des plus petits (les sons) vers les plus grands (les phrases). Ces éléments s'assemblent selon certaines règles qu'il s'agit de découvrir à travers des activités d'analyse. Pour Caleb Gattegno, l'apprentissage repose sur une suite de prises de conscience qui mènent à l'élaboration de critères internes. Cette prise de conscience se fait de manière silencieuse, c'est pour cela que le silence est préféré à la répétition et à l'imitation car il facilite la concentration, la vivacité, l'organisation mentale et la rétention. Pour ne pas influencer l'apprenant dans sa réflexion sur la langue et pour lui laisser une plus grande autonomie, l'enseignant doit rester silencieux pendant la séance.

« [...] pendant toute cette phase d'apprentissage, l'enseignante ne prononce pas un seul mot. Elle réagit soit par un geste de la main, soit par un signe de la tête, lorsque la production des apprenants ne correspond pas à la norme. A l'aide d'un code gestuel et mimique, elle s'arrête sur toutes les erreurs de langue » (Bernard Dufeu, 1996 : 20).

Ce code gestuel mis en place et acquis progressivement par les élèves est intéressant car il permet au professeur non seulement de se faire comprendre sans passer par la traduction mais aussi de corriger les élèves sans les interrompre dans leur production ce qui risquerait de les bloquer. La démarche de correction nous semble d'ailleurs constructive car l'enseignant signale seulement l'erreur et l'apprenant réfléchit et se corrige de lui-même.

Le silence obligatoire de l'enseignant ainsi que la vision négative de la traduction ont incité Caleb Gattegno à élaborer diverses techniques pour faciliter l'accès au sens. Une grande partie de l'enseignement est basé sur l'utilisation de

⁴⁴ Nous reprenons ici l'appellation choisie par Bernard Dufeu dans un ouvrage qui regroupe les différentes méthodes marginales et alternatives pour l'enseignement des langues (1996)

réglottes qui illustrent les énoncés linguistiques. Par exemple : pour enseigner le comparatif, on utilise des réglottes de différentes couleurs et tailles variées. On les montre aux apprenants et on forme des énoncés du type : « la réglotte bleue est plus grande que la réglotte rouge », « la réglotte jaune et plus grosse que la verte », etc. Le recours à des tableaux muraux et à de nombreux gestes aident également à la compréhension. Ainsi l'apprenant voit le sens. La vue est donc un moyen de relation directe entre signifiant et signifié.

Nous avons eu l'occasion d'observer et de filmer une séance de cours d'anglais basée sur la méthodologie *Silent Way* afin d'analyser les gestes utilisés par l'enseignant. Privé de parole, celui-ci doit créer tout un ensemble de manifestations non verbales pour remplir les différentes fonctions normalement remplies par la parole. Il y a donc un véritable code gestuel qui s'installe dans la classe. Il est utilisé pour conduire les activités, corriger, expliquer, etc. Les apprenants acquièrent la maîtrise de ce code non verbal au fur et à mesure. Certains gestes sont, bien sûr, fréquemment observés dans des classes de langue ayant recours à d'autres méthodologies mais d'autres sont spécifiques à la méthode par le silence. Il nous semble donc tout à fait pertinent d'affirmer que la méthodologie (tout comme le public) influence la forme, la fréquence et l'utilisation des gestes pédagogiques. Nous reviendrons sur ce point dans la quatrième section de ce travail.

3.3.1.3 La suggestopédie

Convaincu que la joie et l'absence de tension ainsi que la relaxation optimise l'apprentissage, Georgi Lozanov crée la *Suggestopédie* dans les années 1970. Sans entrer dans les détails, notons que cette méthode met l'accent sur l'environnement de l'apprentissage ; elle fait en sorte que les apprenants se sentent bien et se relaxent en leur faisant écouter de la musique classique au début de chaque séance. Notre intérêt dans cette approche est suscité par l'importance qu'elle donne au *double niveau* de la communication. En effet, Georgi Lozanov pense que le langage verbal n'est pas seul à transmettre des informations dans une situation de communication. Il considère donc que

« [...] les mimiques, les gestes, les attitudes, le timbre, la modulation de la voix ou des intonations, qui accompagnent la parole du locuteur, [...] constituent le second plan de la communication » (Bernard Dufeu, 1996 : 55).

Il suggère donc à l'enseignant de renforcer ses paroles à l'aide de paramètres non verbaux et paraverbaux. Nous pouvons donc reconnaître à la *Suggestopédie* l'avantage de mettre en valeur l'importance des facteurs paraverbaux et non verbaux dans la communication, tout en développant la notion de plaisir et de détente, ce qui stimule les facultés de mémorisation.

3.3.1.4 La méthode par le mouvement

Une des approches non conventionnelles les plus marquantes et qui continue à avoir du succès de nos jours, notamment aux Etats-Unis est l'approche *Total Physical Response*, en français *Réaction physique totale*⁴⁵ (T.P.R.) ou *Méthode par le mouvement*⁴⁶, créée par James Asher. Cette méthode, quoique relativement méconnue en Europe, a beaucoup influencé la didactique des langues étrangères en Amérique du Nord. Elle présente beaucoup d'affinités avec *l'Approche Naturelle* de Stephen D. Krashen qui donne une grande place à l'oral et qui fait souvent réagir les apprenants de manière non verbale à des énoncés verbaux. Cette *approche naturelle* joue donc sur les diverses façons de traduire sans jamais passer par la langue maternelle de l'apprenant :

« [...] traduction visuelle à travers les gestes sémantiques de l'enseignant, les mouvements qu'il demande de faire, la désignation d'objets dans la salle de classe ou l'usage de photos ; traduction paraphrastique, les paraphrases conduisant également à une traduction mentale plus ou moins directe » (Bernard Dufeu, 1996 : 108).

La méthodologie de James Asher (1977/2000) n'en est pas si éloignée car elle donne cette même importance à l'oral et envisage l'apprentissage de la langue étrangère comme un développement naturel proche de celui de la langue maternelle. Au début du cycle d'apprentissage, de nombreuses formes impératives sont utilisées : l'enseignant, par le biais de commandements divers, fait réagir les élèves de manière physique. Ce n'est que plus tard, que les apprenants produisent des énoncés, en commençant par des verbes à l'impératif, un peu sur le modèle du jeune enfant qui écoute longuement avant de s'exprimer verbalement. Cette approche physique de la langue présente plusieurs avantages : au début de l'apprentissage, le fait d'écouter et de réagir à des ordres simples met l'élève dans une situation où la compréhension est facilitée et cela dès les premières heures d'exposition à la langue. L'apprenant se sent

⁴⁵ Désignation utilisée par James Asher lui-même dans un article en français daté de 1982.

⁴⁶ Désignation utilisée par Claude Germain, 1993.

donc en confiance et n'est pas déconcerté par la matière linguistique inconnue puisqu'elle est liée à des mouvements familiers. Le transfert de savoir acquis est facilité dans la mesure où l'élève est rapidement capable « d'exécuter [...] des ordres qu'il n'a jamais entendus et qui se composent d'unités lexicales déjà rencontrées dans d'autres contextes » (Bernard Dufeu, 1996 : 78). James Asher (1977/2000) affirme que la mémorisation à long terme est favorisée par la mise en mouvement de la langue. L'association entre parole et réalisation physique renforce la rétention à long terme. Les fondements théoriques de cette méthode sont basés sur le principe de la *latéralisation du cerveau*⁴⁷ : les diverses fonctions d'apprentissage sont réparties entre les deux hémisphères, le gauche est associé au langage verbal et le droit aux activités motrices. La mémoire est renforcée lorsqu'une donnée verbale est associée à un mouvement non verbal :

« [...] l'hémisphère droit du cerveau, par la réponse physique de l'apprenant, est ainsi activé. Pareille conception remonte à la théorie psychologique des « traces » : plus un lien est fait dans la mémoire de façon intense ou fréquente, plus l'association mémorielle sera forte et, partant, meilleures seront les chances de se souvenir » (Claude Germain, 1993 : 263).

Même si plusieurs études ont montré que cette méthode était très efficace en début d'apprentissage, il est certain qu'elle est critiquable sur plusieurs points. Tout d'abord, les fondements théoriques sont encore fragiles ; en effet, la conception des fonctions des deux hémisphères indépendants semble un peu simpliste. Le cerveau humain étant extrêmement complexe, nous pouvons estimer que les liens entre chaque hémisphère et leurs fonctions respectives sont plus riches que ce que ne laissent supposer les théories de James Asher. De plus, aucun contrôle scientifique n'a jusqu'alors affirmé que l'activation de l'hémisphère droit renforçait l'apprentissage. Néanmoins, l'association corps et langage a certainement un impact sur la mémorisation, Bernard Dufeu considère cet aspect comme un apport essentiel de la méthode :

« Elle tente d'intégrer plus directement le corps dans l'apprentissage des langues, ce qui peut augmenter les possibilités de rétention de la langue étrangère et faire vivre la langue de manière à la fois plus globale et plus directe » (1996 : 90).

Claude Germain souligne également « le bien fondé d'accompagner le langage d'activités physiques en vue d'en faciliter la rétention » (1993 : 268). D'autre part,

⁴⁷ En anglais *Brain Lateralization*, James Asher, 1977/2000 : 19.

nous pouvons également remettre en question la pertinence de certains énoncés à assimiler dans la langue-cible. Nous pouvons aisément imaginer la lassitude de certains adultes à exécuter des ordres du type « levez-vous », « asseyez-vous », « fermez la porte »... Cependant la T.P.R. est une méthodologie qui peut tout à fait être associée à d'autres approches, comme le conseille James Asher lui-même (1977/2000). Il est donc possible d'élargir le champ de la matière langagière à transmettre et les modes de transmission tout en ayant ponctuellement recours à l'implication corporelle.

3.3.1.5 Hocus et Lotus et The Gesture Approach

Récemment, certaines méthodes pour enfants ont privilégié une utilisation massive du geste. Ainsi, la méthode *Hocus et Lotus* de Traute Taeschner⁴⁸ qui est déclinée en plusieurs langues (français, anglais, italien, allemand, espagnol) propose des histoires en langue étrangère aux enfants. L'enseignant raconte en accompagnant chaque mot d'un geste prédéterminé par la méthode. Les enfants répètent en chœur les gestes et les mots. Dans le même ordre d'idées, nous pouvons mentionner la méthode canadienne *The Gesture approach* de Wendy Maxwell qui conseille également la production systématique de gestes dictés par la méthode. Il nous est très difficile de porter un jugement sur l'efficacité de ces deux approches. Il n'y a pas, à notre connaissance, d'études systématiques et scientifiques évaluant les résultats et le niveau atteint par les apprenants⁴⁹. Pour les deux méthodes, nous avons eu l'occasion de visionner des vidéos de séquences de classe (Gesture Approach) et d'enfants seuls (Hocus et Lotus) ; dans les deux cas, il nous a semblé que l'enfant répétait une histoire apprise par cœur. Le débit très fluide du récit en langue étrangère (sans hésitation) et la production systématique de gestes (typiquement des gestes d'adultes) accompagnant chaque mot nous ont paru être des signes révélateurs d'un apprentissage par cœur. Nous ne savons pas si les enfants sont capables de produire des énoncés inédits avec les structures et le vocabulaire appris à travers les histoires de la méthode. Nous pouvons néanmoins reconnaître le fort impact du geste sur la mémorisation.

⁴⁸ <http://www.hocus-lotus.edu/english/index.html>

⁴⁹ La méthode *Hocus et Lotus* a été évaluée par Traute Taeschner et ses étudiants. Cependant il est toujours délicat de se fier aux résultats obtenus par le concepteur de la méthode en personne sachant l'enjeu commercial qui y est rattaché.

En revanche, l'impact sur la compréhension est discutable, certains gestes étant clairement des gestes d'adultes (souvent stylisés voire métaphoriques), nous ne savons pas si leur signification est facilement décodée par les enfants. Nous traiterons d'ailleurs de l'interprétation des gestes d'adultes par les enfants dans la deuxième section de ce travail.

Nous pouvons également nous interroger sur la pertinence de l'utilisation systématique et imposée des gestes. Dans les deux méthodes, les enseignants ne créent pas leurs gestes mais reproduisent ceux décrits dans le manuel (ou appris en formation). L'absence de créativité et de personnalisation des gestes peut avoir pour effet une utilisation peu efficace de ceux-ci par les enseignants.

Cela dit, les remarques critiques formulées ici ne reposent pas sur notre propre observation de séquences de classe mais sur des documentaires et conférences au sujet de ces méthodes, il conviendrait donc d'effectuer des études empiriques pour pouvoir déterminer l'efficacité de ces méthodes.

3.3.1.6 Dramatisation en classe de langue

Le recours aux activités théâtrales est souvent valorisé par les didacticiens comme par les praticiens pour développer l'expression en langue étrangère mais aussi pour apporter un caractère ludique et créatif à la pratique de la langue (Jane Arnold, 1999, Alex Cormanski, 1999, 2000 et 2001, parmi beaucoup d'autres). Nous ne traiterons pas de telles activités ici, non parce qu'elles ne nous semblent pas pertinentes pour l'enseignement des langues, bien au contraire, mais parce qu'elles ne correspondent pas à nos préoccupations (pour plus d'éléments sur cette problématique et pour une bibliographie détaillée voir notamment Bernard Mangin, 1982 et Catherine Black, 1999).

3.3.2 *Le geste et l'explication lexicale*

Comme nous pouvons le constater, le geste est reconnu pour sa participation essentielle dans l'accès au sens. C'est d'ailleurs, d'une manière générale, l'apport sémantique du geste qui intéresse le plus les chercheurs et les praticiens. Certains le considèrent plus comme un support dans une activité de classe à utiliser ponctuellement, d'autres l'envisagent de manière plus large, comme une technique pédagogique régulière et constante.

3.3.2.1 Un canal privilégié pour l'accès au sens

D'une manière générale, le geste aide à l'accès au sens car il procure aux apprenants des informations contextuelles. Ainsi, le fait de visualiser une personne en train de parler et donc de pouvoir analyser ses gestes, facilite la compréhension en langue maternelle (Geoffrey Beattie et Heather Shovelton, 1999 ; Spencer D. Kelly *et al.*, 1999 ; Justine Cassel *et al.* 1999 ; Nicole McNeil *et al.*, 2000) et probablement aussi en langue étrangère (Susan Kellerman, 1992). Il est d'ailleurs largement admis que la compréhension orale en langue étrangère est beaucoup plus difficile lorsque le canal visuel est supprimé (téléphone, émission de radio, enregistrement sur cassette audio, etc.). C'est pourquoi certains chercheurs (Walburga von Raffler-Engel, 1980 ; Odile Ledru-Menot, 1991 ; Susan Kellerman, 1992 ; Theresa A. Antes, 1996, entre autres) recommandent l'usage de supports visuels et notamment de la vidéo en classe de langue afin que les apprenants puissent prendre appui sur les indices non verbaux pour construire le sens.

Le geste peut être aussi envisagé comme support pour une activité. Ainsi, quelques chercheurs (Peter E. Carels, 1981 ; Paul W. Seaver, 1992) parlent de « pantomime » ou « mime » en classe de langue et soulignent les divers apports de cette pratique pédagogique pour l'apprentissage d'une seconde langue. Le mime permet, d'après Paul W. Seaver (1992), la multiplication des supports d'apprentissage afin de satisfaire les différents styles cognitifs des apprenants. Le caractère ludique de cette activité permet de détendre l'atmosphère de la classe et de réduire l'anxiété des apprenants en créant une ambiance moins stressante. Paul W. Seaver estime que « mime permits teachers to tap their imagination and to do things they would not normally do. If the teacher looks relaxed, the students are more likely to relax⁵⁰ » (1992 : 25). En travaillant à l'interprétation des gestes de l'enseignant, les apprenants coopèrent plus facilement. Les élèves les plus timides et les plus faibles se sentent plus à l'aise et participent à cet apprentissage co-actif. Paul W. Seaver (1992) explique que le mime peut être utilisé à presque chaque moment de l'apprentissage et pour servir un grand nombre d'objectifs comme l'introduction du nouveau vocabulaire. Le mime permet à l'enseignant d'expliquer le lexique sans passer par la langue

⁵⁰ Le « mime permet aux enseignants d'exploiter leur imagination et de faire des choses qu'ils ne feraient pas habituellement. Si l'enseignant paraît détendu, les étudiants seront plus susceptibles de se détendre aussi » (notre traduction de Seaver, 1992 : 25).

maternelle. Paul W. Seaver propose aussi d'introduire en classe de langue des gestes typiquement culturels comme des emblèmes. Lors de la présentation ou de l'emploi par l'enseignant d'une expression particulière, celui-ci peut associer le geste culturel afin que les apprenants s'habituent à le voir et assimilent son sens. L'auteur donne comme exemple pour l'espagnol un geste de la main : le pouce et l'index forment un cercle et les trois autres doigts sont dressés, ce geste apparaît avec l'expression « correcto », signifiant ainsi à l'apprenant la justesse de sa réponse. On remarque que dans cet usage du geste, ce dernier ne sert plus de support à la compréhension du verbal. Au contraire, c'est le verbal qui permet l'interprétation du geste. On peut se demander comment un geste inédit et marqué culturellement peut être compris lorsqu'il apparaît avec une nouvelle structure, inconnue également. D'ailleurs, d'une manière générale, Paul W. Seaver (1992) ne soulève pas le problème d'intercompréhension du geste : tout geste de l'enseignant semble facilement interprétable par les apprenants, il n'y a, pour lui, ni ambiguïté, ni incompréhension. Nous verrons dans la Section 2 de ce travail qu'il n'est pas toujours évident pour l'apprenant de décoder le sens des gestes de l'enseignant. Les seules faiblesses que l'auteur reconnaît au mime en classe de langue sont d'une part, la difficulté à gestualiser/mimer certains items tels que les mots abstraits, les verbes d'état, les relations humaines, etc., et d'autre part, le malaise que peuvent ressentir certains apprenants en se mettant en scène devant les autres.

3.3.2.2 Les études sur les gestes dans l'explication sémantique

Il existe quelques études descriptives de l'activité gestuelle de l'enseignant en classe de langue (Linda Quinn Allen, 2000 pour l'espagnol ; Bogdanka Pavelin, 2002 pour le FLE ou encore Anne Lazaraton, 2004 pour l'anglais). Elles sont en général basées sur des enregistrements vidéo d'un ou d'une professeur(e) de langue en exercice et l'intérêt du chercheur est principalement focalisé sur les gestes servant à l'explication lexicale.

Ces études rendent compte des techniques gestuelles utilisées par un enseignant pour expliquer du vocabulaire nouveau. L'étude d'Anne Lazaraton (2004) nous donne plusieurs illustrations intéressantes. Par exemple, l'enseignante doit expliquer le verbe « to tear » (déchirer) en anglais, elle mime deux fois l'action de déchirer avec les deux mains. Ces travaux montrent bien que l'utilisation de gestes dans la classe de

langue est essentielle dans l'activité d'explication lexicale. Néanmoins, peu de chercheurs ont tenté de savoir si ces supports kinésiques étaient bien compris par les apprenants (excepté Daniella Sime, 2001 dont nous reparlerons ultérieurement, dans la Section 2) et s'ils ne les induisaient pas en erreur.

En effet, les gestes sont parfois mal interprétés par les apprenants. A titre d'illustration, nous souhaiterions relater ici un exemple fourni par une de nos collègues de l'IUFM qui nous a fait parvenir un extrait du mémoire d'une étudiante en deuxième année (PE2) qui raconte l'anecdote suivante :

« Lors d'une leçon d'anglais menée par une de mes collègues dans une classe de CM2. Celle-ci tentait d'expliquer aux élèves que l'événement dont il était question dans le texte étudié avec les enfants avait déjà eu lieu, dans le passé. Elle cherchait donc à leur faire comprendre le mot « yesterday » en mimant, sans avoir recours à la traduction en français. Et c'est très naturellement qu'elle a fait un mouvement des deux mains vers l'arrière, ce qui par convention dans notre culture symbolise le passé, pour expliquer le mot « yesterday ». Malheureusement les enfants n'ont pas compris ce geste ainsi et, par habitude, se sont tous levés. Leur professeur d'anglais avait, en effet, semble t-il l'habitude d'accompagner le « Stand-up ! » par le même geste ⁵¹ ».

Il nous semble donc essentiel d'orienter à l'avenir la recherche sur l'interprétation des gestes de l'enseignant par les apprenants et de voir quelles difficultés ceux-ci peuvent rencontrer en fonction de leur culture d'origine et/ou de leur âge.

3.3.3 Les autres rôles du non verbal comme stratégie d'enseignement

Il ne faut pas, par ailleurs, négliger les autres rôles du non verbal en classe. Le lecteur notera que nous parlerons ici de « non verbal » et non uniquement de gestes, ceci inclut donc aussi les postures, les mimiques, et éventuellement, les manipulations d'objets.

Ces différents aspects du non verbal en classe ont été décrits dans divers travaux sur l'éducation en général (Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings, 1971, Gilbert De Landsheere et André Delchambre, 1979, parmi d'autres). Dans leur vaste étude, Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings (1971) considèrent absolument

⁵¹ Une expérience similaire (et curieusement avec quasiment le même geste) m'est arrivée alors que je prenais des cours de japonais. Un jour, la professeure expliquait quelque chose en langue-cible tout en faisant un geste de la main au dessus de l'épaule et pointant le bout des doigts vers l'arrière. Ce geste exprimait le passé mais je me souviens avoir eu beaucoup de mal à l'interpréter car l'enseignante touchait ses cheveux en même temps avec cette main. J'en avais donc déduit que ce dont elle parlait avait un lien avec les cheveux, ce qui ne faisait aucun sens.

tous les mouvements de l'enseignant, des gestes explicatifs aux manipulations d'objets de la classe (magnétophone, craie, livre...) en passant par les gestes extra-communicatifs (se gratter, se recoiffer, repositionner sa cravate, jouer avec son collier, etc.) D'autres chercheurs se focalisent sur certains mouvements et/ou sur certaines fonctions.

Tout d'abord, Jerald R. Green (1971) et Marva A. Barnett (1983), notamment, remarquent que le geste permet de capter et de maintenir l'attention de l'apprenant. Ensuite, en ce qui concerne la facilitation du contact, Nicholas Beattie (1977 : 176) reconnaît l'apport du geste dans les interactions entre enseignant et apprenants et explique comment l'enseignant peut encourager silencieusement (sourire, acquiescement, contact visuel, etc.) l'élève en train de produire un énoncé oral en langue cible. Anne Péchou et Yvonne Lange (1988) argumentent en faveur de la mimique faciale ; plus largement ce qu'elles appellent le mimo-gestuel (sourires, acquiescements du regard, hochements de la tête mais aussi froncements des sourcils, visage fermé, négation de la tête...), qui traduit l'humeur de l'enseignant et a une influence considérable sur les apprenants et leur participation en classe.

« En fin de compte, il semble que le paramètre vraiment déterminant soit l'humeur. Si l'humeur est bonne, la leçon est réussie dans quatre cas sur cinq. Si elle est mauvaise, la séance n'est pas réussie, quel que soit le groupe [actif et motivé ou difficile et peu réceptif], la nature du contenu ou le volume des incitations de l'enseignante en direction de son auditoire » (1988 : 45).

Cordula Foerster s'intéresse tout particulièrement au regard et insiste sur son «rôle de facilitateur et de régulateur dans la communication en situation pédagogique, semblable à celui du rire » (1985 : 14). Le rire est donc également considéré comme un libérateur de tensions psychologiques dues à la situation de classe (Cordula Foerster, 1990).

Enfin, le non verbal semble être apprécié pour son rôle dans la gestion de la classe. Nous entendons par gestion de la classe, la façon dont un enseignant lance, dirige et clôt une activité, passe d'un exercice à un autre, interroge les apprenants, aide ceux-ci à produire des énoncés mais aussi demande le silence, fait preuve d'autorité, etc.

Dans les années 80, plusieurs chercheurs francophones semblent s'intéresser à la communication non verbale en classe de langue. Les manifestations étudiées sont vastes et revêtent des appellations différentes. Ainsi Maria Clara Ferraõ Tavares (1985) parle d'« interactions comportementales » ou de « comportements

kinésiques » pour observer comment la structuration du cours et l'enchaînement des activités sont orchestrés et/ou révélés notamment par les attitudes de l'enseignant (se déplacer dans la classe, « prendre des papiers, les distribuer », « brancher le magnétophone », changer de position...) (1985 : 19). Jean Mouchon (1982) s'intéresse au « langage corporel » et à la place qu'il occupe dans les phénomènes de communication. Cordula Foerster (1990) étudie les comportements proxémiques et leurs rôles fonctionnels dans la classe. Quant à Béatrice Weyl (1991), elle envisage le corps dans sa globalité et tente d'étudier dans quelle mesure il est modifié par l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle soulève plusieurs points intéressants mais les place sur un même plan, ce qui ne nous semble pas très pertinent et un peu confus. Ainsi, sont considérés en même temps pour l'apprenant, la nécessité d'adapter son oreille et tous ses organes phonatoires aux sons de la langue cible, d'habituer son corps aux distances proxémiques, d'écouter de la musique de la culture-cible et de faire découvrir à son palais les goûts de la cuisine de cette culture. Le corps est également envisagé du côté de l'enseignant, la façon dont celui-ci peut jouer des contacts oculaires, des mimiques et des gestes pour différentes fonctions pédagogiques. Béatrice Weyl (1991) traite aussi de la disposition classique, en rang, du mobilier scolaire et comment elle est un obstacle aux interactions ainsi qu'aux activités permettant de solliciter le corps de l'apprenant comme les jeux de rôle ou le théâtre. Enfin, elle envisage également la nécessité d'enseigner les gestes de la culture-cible dans le but de se rapprocher d'une communication authentique. Même si la présentation de Béatrice Weyl est un peu anarchique, elle résume bien, à notre avis, les questions principales autour du non verbal en classe de langue.

Pour finir, le lien entre la geste et la prosodie constitue un autre aspect très important du geste dans l'apprentissage d'une langue que nous n'aborderons pas dans ce travail. La prosodie est un passage obligé pour la compréhension orale en langue étrangère et il convient de lui accorder une place dans l'apprentissage de la langue et ce « dès le niveau débutant pour permettre une meilleure appréhension des discours, une capacité à l'autonomie » (Elisabeth Guimbretière, 2001 : 157). C'est pourquoi plusieurs didacticiens et phonéticiens se sont penchés sur le lien entre le geste et la prosodie en élaborant notamment des activités mêlant ces deux éléments.

En ce qui concerne l'apprentissage de la prosodie en production, plusieurs activités peuvent être proposées aux apprenants pour travailler les contours

mélodiques et le rythme en langue étrangère. Ces activités font appel au geste afin de visualiser et de ressentir les caractéristiques prosodiques des phrases ou des mots prononcés, on peut donc parler de « pédagogie gestuelle de la prosodie » (Elisabeth Lhote et Régine Llorca, 2001).

« Le principe est d'agir sur la voix en agissant sur le mouvement, puisque tous deux procèdent de la même énergie corporelle. Par exemple, on fait bouger plus grand pour parler plus fort, on fait marteler la main pour accentuer, allonger un mouvement, pour allonger une syllabe, etc. Ici, comme il s'agit de travailler sur la phrase intonative on travaille sur la phrase gestuelle, en tant que succession de mouvements » (2001 : 162).

En somme, on propose à l'apprenant d'engager son corps dans la production orale (voir aussi, par exemple, les Ritmimots et le théâtre rythmique de Régine Llorca, 1995).

L'impact du geste sur l'apprentissage de la prosodie en langue étrangère mériterait d'être davantage analysé à travers des études expérimentales. Pour l'enseignement des langues à tons, par exemple, le fait d'associer un ton à un geste précis permet à la fois à l'apprenant de visualiser la courbe intonative, de la mémoriser et de s'exercer à prononcer. Dans le discours de l'enseignant, l'usage de ces gestes aide sans doute l'apprenant à repérer les tons utilisés et à désambiguïser ou mieux comprendre le discours de l'enseignant. Il nous semble donc qu'une étude expérimentale complète sur l'impact du geste sur la compréhension et la mémorisation des traits prosodiques d'une langue étrangère apporterait beaucoup à la didactique des langues.

3.4 Aller plus loin dans la réflexion

La recherche autour du thème « geste et langue étrangère » nous semble donc être divisée en trois grands domaines :

- La gestuelle développée par l'apprenant (traitée soit comme stratégie de communication soit comme indice du développement langagier)
- L'analyse et/ou l'enseignement des emblèmes et de toute autre manifestation non verbale propre à la culture-cible, en classe de langue.
- La gestualité de l'enseignant, question vaste puisqu'elle peut aborder tour à tour, les fonctions du geste, sa forme et son impact sur l'apprenant.

C'est à ce dernier domaine que nous consacrerons le présent travail car il nous semble qu'il reste énormément de points à aborder et ce de manière expérimentale ce qui n'a, jusqu'à présent, que peu été fait. En effet, comme nous pouvons le constater

dans la synthèse des travaux ci-dessus, la plupart des études sur les gestes de l'enseignant sont descriptives. Elles se basent sur des observations faites en classe (à l'aide de la vidéo ou à l'œil nu) et visent à montrer que le geste est un support essentiel dans la transmission de la langue étrangère. La plupart des études supposent que le geste est facilitant pour la compréhension, d'autres ajoutent que son impact sur la mémorisation est non négligeable. Cependant, aucun des travaux cités ci-dessus n'a évalué l'impact du geste sur l'apprentissage de manière systématique et scientifique. La grande majorité des enseignants, de langue notamment, s'accordent à dire que le geste pédagogique a un effet fondamental sur la compréhension et la mémorisation de la langue. Cette assertion se base sur l'expérience pédagogique de ces enseignants et sur leurs propres observations mais les études expérimentales visant à prouver cette intuition sont rares⁵².

Il est clair que la question du geste de l'enseignant en classe de langue intéresse un grand nombre de chercheurs et de praticiens. Plusieurs d'entre eux (Nicholas Beattie, 1977 ; Walburga von Raffler-Engel, 1980 ; Susan Kellerman, 1992 ; Linda Quinn Allen, 1999 et 2000 ; Anne Lazaraton, 2004) ont d'ailleurs publié des articles présentant plus ou moins exhaustivement les études sur ce sujet en se lamentant parfois du manque de recherche expérimentale et de considération pour ce domaine (Walburga von Raffler-Engel, 1980).

« Quantitative research is also needed in order to determine which non verbal behaviors significantly affect comprehension. [...] Controlled empirical studies in which other categories of non verbal behavior are isolated should be conducted to determine which specific non verbal accommodations facilitate FL learning and/or comprehension⁵³ » Linda Quinn Allen (2000 : 173).

Ainsi, après avoir donné un aperçu des différentes recherches sur les gestes dans l'apprentissage d'une langue étrangère, nous pouvons mettre au jour les questions sur les gestes de l'enseignant qui mériteraient d'être traitées expérimentalement, comme :

⁵² Les rares études expérimentales existantes ont été faites davantage dans le domaine de la psychologie que de la didactique. Nous ne les citons pas ici mais nous les détaillerons dans la suite de ce travail.

⁵³ « Il est nécessaire de réaliser des recherches quantitatives pour déterminer quels comportements non verbaux ont un effet significatif sur la compréhension.[...] Des études expérimentales contrôlées dans lesquelles les autres comportements non verbaux seraient isolés devraient être conduites pour déterminer quels accompagnements non verbaux facilitent l'apprentissage/la compréhension d'une langue étrangère » (notre traduction de Quinn Allen, 2000 : 173).

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Geste et langue étrangère

- Dans quelle mesure le geste de l'enseignant aide-t-il pour la compréhension ?
- Y a-t-il parfois une incompréhension gestuelle ? Si oui, à quoi est-elle due ?
- On suppose que le geste aide à la mémorisation, il existe très peu d'études sur ce sujet et encore moins sur la mémorisation du lexique en langue étrangère. Peut-on mesurer l'impact du geste sur la mémorisation du vocabulaire et si oui, comment ?
- Y a-t-il des techniques, des précautions à prendre pour renforcer l'impact du geste sur ce processus ?
- Peut-on intégrer une réflexion sur les gestes dans la formation des enseignants de langue ? Si oui, comment ?

Le présent travail aura donc pour objectif d'aborder successivement ces différents points mais de manière non exhaustive. En effet, notre but sera davantage de chercher comment analyser expérimentalement ces aspects, de lancer des pistes de réflexions, de proposer une méthodologie expérimentale plutôt que de fournir des données quantitatives et exhaustives. Nous essaierons donc, tout au long des pages qui suivent de mieux cerner les questions, les enjeux et l'impact de notre objet d'étude : le *geste pédagogique*.

4 Le geste pédagogique

Comme nous avons pu le constater à travers la revue de la littérature, différents chercheurs et praticiens qui se sont intéressés aux mouvements dans la classe de langue ne parlent pas tous du même phénomène et n'utilisent pas tous le même vocabulaire. Ce qui rend la tâche encore plus laborieuse pour nous à la lecture de ces différents travaux, c'est que souvent, les chercheurs parlent de la même chose mais en utilisant des appellations différentes ou bien, ont recours à un même terme qui recouvrent des réalités variées.

4.1 Une terminologie vaste

Ainsi, le terme de « nonverbal communication⁵⁴ » est employé au sens large par Nicholas Beattie qui utilise également les appellations « non-verbal⁵⁵ behaviour » et « non-verbal aspects » pour englober tous les mouvements produits par l'enseignant, ce qui implique à la fois les comportements à visée « didactique » et « interactionnelle » mais aussi les gestes personnels extra-communicatifs (comme se gratter la tête, jouer avec son collier de perles, etc.)⁵⁶.

Marva Barnett (1983 : 176) indique que

« throughout this article, the term 'nonverbal communication' refers to teaching gestures rather than to such culture-specific body language as that discussed by professor Laurence Wylie in *Beaux Gestes : A Guide to French Body Talk* [...] »⁵⁷.

L'auteure traite plutôt des différents comportements de l'enseignant à visée didactique en classe de langue (gestes des mains, contacts oculaires, postures, etc.).

Walburga von Raffler-Engel (1980) parle aussi de « nonverbal communication » (par opposition à « verbal communication ») et y inclut « paralanguage » et

⁵⁴ Nous conserverons ici la terminologie originale, en français ou en anglais, le cas échéant.

⁵⁵ Précisons que « non verbal » s'écrit en deux mots en français et en un mot « nonverbal » en anglais. Dans son article, Nicholas Beattie (1977) choisit de l'écrire « non-verbal », orthographe que l'on croise parfois dans d'autres travaux.

⁵⁶ Nicholas Beattie (1977) fait largement référence aux travaux de Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings (1971) qui considèrent absolument tous les mouvements corporels des enseignants (du primaire principalement). D'une manière générale, la lecture de l'article de Nicholas Beattie est assez difficile car il parle tantôt de gestes coverbaux, tantôt d'emblèmes, tantôt de tous les mouvements et toujours avec les mêmes appellations.

⁵⁷ « A travers cet article, le terme 'communication non verbale' renvoie aux gestes d'enseignement plutôt qu'au langage du corps spécifique à une culture et tel que décrit par le professeur Laurence Wylie dans *Beaux Gestes : A Guide to French Body Talk* [...] » (notre traduction de Barnett 1983 : 176).

« kinesics ». Cependant lorsqu'elle parle des gestes, elle traite principalement des emblèmes et de leur enseignement en tant que contenu.

Quant à Linda Quinn Allen, elle utilise les termes « nonverbal communication » et même « nonverbals » en 1999 et « nonverbal accommodations » ou « nonverbal behavior » en 2000. Elle traite à la fois des emblèmes et des gestes coverbaux et utilise des typologies précises, notamment celle de Paul Ekman et de Wallace Friesen (1969)⁵⁸. Elle ne traite donc pas des comportements qui n'ont pas d'incidence directe sur la communication.

Anne Lazaraton (2004 : 91) parle de « teacher gestures » mais aussi, plus généralement de « teacher's nonverbal behavior ». Elle s'intéresse principalement aux gestes utilisés dans l'explication lexicale.

Susan Kellerman traite du « kinesic behaviour » en précisant « it will *not* cover those gestures referred to as *emblems* [...] nor will it consider facial expression of emotion [...] » (1992 : 240). Elle travaille principalement sur des coverbaux utilisés par l'enseignant pour mettre en valeur des traits phonologiques, véhiculer un contenu sémantique, signaler un trait du discours et réguler l'interaction.

Enfin, Jerald R. Green (1971) utilise « kinesics » mais se focalise principalement sur ce qu'il appelle « foreign language gesture », c'est-à-dire des emblèmes. De la même façon, Theresa A. Antes (1996) parle de « kinesics » ou de « gestures » mais elle ne considère en fait que les « emblems » terme qu'elle utilise aussi.

Dans la recherche francophone, Cordula Foerster parle de « communication non-verbale » mais n'en traite « qu'une petite partie » (1990 : 74) en abordant uniquement la proxémique, le regard et le rire dans la classe de langue. Maria Clara Ferraõ Tavares (1985) qui parle d'« interactions comportementales » ou de « comportements kinésiques » observe comment les attitudes de l'enseignant structurent le cours et l'enchaînement des activités. Quant à Jean Mouchon (1982), il s'intéresse au « langage corporel » dans la communication générale en classe. Bodganka Pavelin (2002) parle de « posturo-mimo-gestuelle » en classe de langue et renvoie aux postures, mimiques faciales et gestes des mains de l'enseignant.

Comme nous pouvons le constater, la terminologie utilisée pour décrire les mouvements de l'enseignant est variée et elle n'est pas toujours bien définie. Pour

⁵⁸ Linda Quinn Allen utilise aussi une classification qui nous est inconnue, celle de Burgoon, J. Buller, D.B., et Woodall, W.G. (1989) *Non verbal communication: the unspoken dialogue*. New York : Harper et Row.

simplifier les choses, nous parlerons dans le présent travail de *geste pédagogique* (parfois abrégé GP). Au niveau de la forme, cela renverra principalement aux gestes des mains mais il pourra être fait mention de postures et mimiques faciales lorsque celles-ci s'avèreront pertinentes et/ou complémentaires. Ce phénomène englobant plusieurs mouvements de types différents (mimiques, postures, gestes des mains), nous utiliserons également l'appellation *gestuelle pédagogique*, notamment pour évoquer le comportement didactique de l'enseignant en classe. Lorsque nous parlerons des gestes de l'enseignant, nous n'envisagerons que les gestes à visée pédagogique ce qui signifie que nous ne tiendrons pas compte des gestes extra-communicatifs (se gratter, tripoter nerveusement un objet, passer sa main dans ses cheveux, etc.) ni des gestes purement techniques (déplacer une chaise, écrire au tableau, mettre en marche le magnétophone, etc.). Les mouvements qui nous intéressent sont liés à un contenu verbal (même s'il n'est pas toujours produit en concomitance) et sont produits avec une intention pédagogique.

Pour l'instant, nous pouvons définir le geste pédagogique comme suit :

« En marge des gestes proprement dits communicatifs, le *geste pédagogique* est « celui que l'enseignant utilise dans le but de faire comprendre un item lexical verbal à ses apprenants. Il agit donc comme un support non verbal qui aide à la saisie du sens par l'élève comme le ferait une image » (Marion Tellier, 2004).

Et compléter cette définition, ainsi :

« [Le geste pédagogique] est constitué d'un ensemble de manifestations non verbales créées par l'enseignant et qu'il utilise dans le but d'aider l'apprenant à saisir le sens du verbal. Il peut apparaître sous différentes formes : mimiques faciales, mimes, gestes des mains, attitudes/postures, gestes culturels (sous réserve qu'ils soient reconnus/compris par les apprenants) » (Lucile Cadet et Marion Tellier, 2006).

Cependant, cette définition ne nous renseigne pas complètement sur les fonctions et sur les paramètres propres au geste pédagogique (désormais également désigné GP). Il semble qu'il faille analyser ce geste plus en détail pour comprendre ce qu'il implique. Cette analyse passe d'abord par une description du contexte d'utilisation de ce geste.

4.2 La classe de langue : une situation de communication spécifique

La communication en classe de langue n'est en rien comparable à la communication ordinaire car elle repose sur plusieurs critères très spécifiques à cette situation de communication qui provoquent des échanges très particuliers. La

communication en classe de langue a donc ses propres caractéristiques, ses contraintes, ses rituels (Daniel Coste, 1984).

4.2.1 Restriction spatio-temporelle

La communication en classe de langue est, comme l'a montré Francine Cicurel (1985 : 12), restreinte en terme de lieu et de temps. En effet, les interactions prennent place dans le cadre spatial de la salle de classe et durant une période bien délimitée : le temps du cours. Les échanges communicatifs en classe ont donc toujours lieu dans les mêmes conditions spatio-temporelles, à la différence de la communication classique qui est beaucoup plus diversifiée. Comme l'explique Louise Dabène (1984), la situation de communication en classe est relativement imposée et restreinte :

« Lorsque l'on compare le dialogue en classe de langue étrangère à d'autres échanges –formels ou informels- on constate que son caractère le plus fondamental est d'être presque totalement déterminé par ses conditions de production. Celles-ci sont, en effet, rigoureusement définies et hautement prégnantes. Il s'agit d'un échange totalement imposé : dans la plupart des cas il revient à l'Institution de décider du lieu et du moment où il aura lieu et même des partenaires en présence » (1984 : 39).

L'occupation de l'espace est, lui aussi, contraint par l'Institution. Les apprenants sont, en général, assis et statiques tandis que l'enseignant est plus libre de ses mouvements. A ce sujet, Cordula Foerster (1990 : 80) explique que « [l']enseignant dispose [...] de la liberté corporelle de s'asseoir derrière ou sur son bureau, de rester debout, de se déplacer dans la salle ». La seule activité (ou presque) au cours de laquelle les apprenants ont la possibilité de se mouvoir dans la salle est le jeu de rôle ou autres activités théâtrales. Le degré de liberté de mouvement dans l'espace-classe est lié au statut des différents locuteurs (Michel Billières, 1989 : 3).

4.2.2 Rôles et statuts des interlocuteurs

Dans la classe, des « acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant, d'élève), [...] interagissent et [...] communiquent de façon réglée » (Daniel Coste, 1984 : 17). Les rôles des interlocuteurs sont donc prédéterminés et figés. Selon Louise Dabène (1984), l'enseignant a une triple fonction : informer, c'est-à-dire transmettre du savoir, animer la classe en gérant les interactions et évaluer les productions des apprenants. L'enseignant passe d'une fonction à l'autre constamment pendant la séance et initie la plupart des échanges. L'apprenant, quant

à lui, remplit assez rarement l'un de ces rôles (Francine Cicurel, 1985 : 14), il doit surtout réagir et répondre aux sollicitations de l'enseignant.

Il existe une importante différence de statut social qui réside dans le fait que cohabitent dans la classe des apprenants et un enseignant, investi d'une mission pédagogique, qui décide des activités à mettre en place et qui, comme nous venons de l'évoquer, remplit un certain nombre de fonctions. Sa situation est également emprunte d'autorité, les élèves sont tenus de l'écouter et de suivre ses directives, il est « contremaître et maître » (Daniel Coste, 1984 : 17). Bien sûr, il existe de nombreuses situations de communication authentiques mettant en scène des interlocuteurs aux statuts sociaux différents (au travail, par exemple) et ces situations sont soumises à des contraintes bien particulières (au niveau des tours de paroles, des niveaux de langue utilisés etc.) que la communication en classe de langue connaît également. Ainsi, par exemple, « le contexte institutionnel [...] détermine si les apprenants prennent librement la parole, la demande ou au contraire sont contraints de la prendre. Quel que soit le cas de figure, le mode de fonctionnement de la parole est préréglé » (Francine Cicurel, 1985 : 16).

De part son rôle d'instructeur et d'animateur, l'enseignant prend énormément la parole en classe. Les apprenants ont donc un temps d'expression plus réduit. Cela dit la différence de statut social n'explique pas à elle seule, la place dominante de la parole de l'enseignant, sa maîtrise supérieure de la langue y est pour beaucoup.

4.2.3 L'asymétrie linguistique

L'inégalité dans la maîtrise du code donne encore davantage de spécificité à cette situation de communication. En effet, le fait que les apprenants, débutants notamment, ne maîtrisent pas ou peu la langue-cible les met dans une situation de faiblesse par rapport à l'enseignant qui détient la connaissance de cette langue. Les locuteurs ont ainsi un statut particulier et distinct, Louise Dabène parle même de « dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé » (1984 : 40) et précise que l'objectif de l'enseignant de langue est de réduire cette dissymétrie⁵⁹.

Pour cela, l'enseignant met en place diverses techniques pour aider l'apprenant dans la compréhension et la production orales et pour donner des informations sur la langue (construction et sens) (Francine Cicurel, 1985). En fait, l'activité en classe a

⁵⁹ Nous préférons utiliser le terme « asymétrie », comme Francine Cicurel (2002), plutôt que dissymétrie.

pour objectif l'amélioration de la compétence langagière, elle se traduit « pour l'apprenant par des reprises, des reformulations, des hésitations, etc., et pour l'enseignant par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (Francine Cicurel, 2002 : 148).

D'une manière générale et surtout avec des groupes débutants, le temps de parole de l'enseignant est ainsi proportionnellement beaucoup plus important que celui des apprenants.

4.2.4 *Faire semblant de communiquer*

En classe de langue, les activités de simulation, les actes de langage à utiliser n'ont pas de lien avec la réalité et, par conséquent, pas d'effet sur elle. Apprenants et enseignant font semblant de communiquer lorsqu'ils participent à des jeux de rôle, ils jouent à être d'autres personnes et simulent une situation de communication spécifique. Cela dit, elle n'est en rien réelle car les actes de langage réalisés ne le sont que pour montrer que l'apprenant sait utiliser une forme linguistique spécifique. Ainsi lorsqu'un élève donne à un autre un conseil pour se protéger du soleil, son objectif est davantage de montrer qu'il sait formuler cet acte que de donner réellement une recommandation à son camarade. « Il est clair que les discours en simulation n'ayant pas de valeur communicative « réelle », ont par contre une dimension métalinguistique implicite ; l'apprenant parle pour apprendre à parler » (Francine Cicurel, 1985 : 28).

4.3 Un geste approprié à une situation de communication spécifique

Nous venons de montrer les paramètres qui font de la classe de langue une situation de communication particulière, notamment au plan linguistique et interactionnel. Peut-on pour autant dire qu'à cette communication spécifique correspondent des gestes spécifiques ? Le geste pédagogique, accompagnant les paroles de l'enseignant est-il comparable au geste coverbal ?

4.3.1 *Asymétrie dans la relation avec le verbal*

Dans des situations de communication classiques (entre amis, en famille, au travail, etc.) les gestes coverbaux prennent sens lorsqu'ils sont analysés avec le verbal qui les accompagne. Ainsi souvent, geste et parole se complètent et véhiculent un même message. Cela dit, il n'est pas rare qu'un geste transmette d'autres

informations que celles fournies par le verbal. Il peut, par exemple, lever l'ambiguïté des paroles ou bien ajouter des informations que le verbal seul ne transmet pas. Par exemple, dans sa vaste étude sur les coverbaux, David McNeill (1992) donne l'exemple d'une femme qui raconte une scène d'un dessin animé, elle explique qu'une vieille dame fait fuir un méchant chat, elle dit « she [chases him out again]⁶⁰ » (elle le chasse encore). En disant cela, la femme effectue un geste iconique de la main qui indique que la vieille dame chasse le chat à coups de parapluie. Le geste révèle ainsi l'arme utilisée tandis que la parole décrit l'action (chasser) (David McNeill, 1992 : 13). Il importe donc de préciser que les gestes coverbaux sont produits en concomitance avec la parole et prennent sens grâce à elle.

Toutefois, dans certaines situations, le geste peut véhiculer plus de sens que la parole et se doit donc d'être plus iconique qu'un coverbal ordinaire. Lorsque l'on s'adresse à un étranger par exemple, on a tendance à produire davantage de gestes iconiques pour renforcer le sens de nos paroles. Dans certains cas où l'on ne peut pas parler (bruit, distance, nécessité d'être discret...) et où l'on doit quand même transmettre un message, les gestes sont très iconiques car ils doivent être compris sans aucun support verbal, on parle alors de mime car ils véhiculent tellement de sens qu'ils peuvent se passer du verbal.

Qu'en est-il dans la classe de langue ? La relation entre geste et parole est-elle la même que dans la communication ordinaire ? Francine Cicurel (2005 : 181) affirme que « [le] fait d'avoir à présenter des mots ou des concepts inconnus dote la communication didactique de particularités discursives ». De la même façon, on peut s'attendre à ce que les gestes utilisés en classe de langue soient, eux aussi, spécifiques à cette situation.

Comme nous l'avons exposé précédemment, dans la classe de langue, les locuteurs n'ont pas tous la même maîtrise du code. Ainsi, les apprenants débutants ou ayant un niveau de compétence en langue limité ne peuvent pas uniquement se baser sur ce qu'ils entendent pour comprendre mais aussi sur ce qu'ils voient. La gestuelle, les mimiques, les postures adoptées par l'enseignant (ou tout autre locuteur de la langue-cible) véhiculent des informations contribuant à l'accès au sens. Seulement, nous l'avons déjà évoqué, les gestes de la communication ordinaire ne

⁶⁰ Comme nous l'expliquerons ultérieurement (à la fin de cette section), les crochets [...] indiquent la portion de la phrase durant laquelle le geste est produit.

sont pas toujours très iconiques et il est parfois impossible d'interpréter leur sens si l'on ne comprend pas la parole concomitante. En somme, un enseignant qui souhaite aider les apprenants dans une tâche de compréhension orale va donc produire non pas une gestuelle coverbale classique mais un ensemble de gestes les plus iconiques possible voire même proches du mime afin que ceux-ci servent réellement de support dans l'accès au sens. Il nous apparaît alors que la relation du geste pédagogique avec le verbal est inversée par rapport à celle du geste coverbal avec la parole : pour l'interlocuteur maîtrisant peu ou pas le code linguistique, le geste devient la source principale d'information sémantique.

4.3.2 *Le geste est-il conscient ?*

Il est bien difficile de répondre à cette question. Il semblerait que dans la communication ordinaire, les sujets produisent des gestes coverbaux spontanément, sans y réfléchir (David McNeill, 1992). Il n'est pas rare d'entendre des personnes soutenir qu'elles ne font jamais de gestes tout en gesticulant durant leur explication. Il nous semble que, d'une manière générale, l'individu ne prête pas attention à ses propres gestes lorsqu'il parle. Marianne Gullberg (1998a : 38) reconnaît que

« People are rarely aware of these gestures. They may remember having moved their hands, but usually have no recollection of the shape or precise occurrence of gestures⁶¹ ».

Geneviève Calbris (2001 : 291) dans son étude des coverbaux spontanés⁶² de l'homme politique Lionel Jospin, considère le geste comme « une expression non consciente de la pensée ». En somme, lorsque nous communiquons, nous produisons naturellement des manifestations non verbales, sans réfléchir à leur forme ni leur moment d'apparition.

Mais qu'en est-il de l'enseignant ? Lorsque celui-ci produit des gestes pédagogiques, en a-t-il conscience ? Après de nombreuses discussions avec divers enseignants de langue, nous nous sommes aperçue que la plupart d'entre eux avaient une certaine réflexion sur la forme et l'usage de certains de leurs gestes pédagogiques. Il n'est pas rare d'entendre des professeurs de langue dire « Moi, pour exprimer le

⁶¹ « Les gens sont rarement conscients de ces gestes [i.e. les coverbaux]. Ils se souviennent éventuellement d'avoir bougé leurs mains, mais n'ont habituellement pas de souvenir de la forme ou de l'apparition précise des gestes » (notre traduction de Gullberg, 1998 : 38).

⁶² Geneviève Calbris (2001 : 51) précise qu'elle n'analyse que la « gestuelle spontanée et non consciente » et non « la gestuelle comportementale apprise des conseillers en communication » qui est sans doute davantage conscientisée.

passé, je fais tel geste » ou « quand les apprenants font une erreur, je fais telle mimique », etc. La gestuelle pédagogique élaborée pour transmettre une notion, un point de grammaire ou encore pour évaluer les productions des apprenants mais aussi pour animer la classe semble consciente car l'enseignant tient compte de l'asymétrie linguistique et du fait que ses apprenants ne comprennent pas nécessairement la parole en langue étrangère. Il nous semble, par conséquent, que les gestes produits avec une intention pédagogique sont davantage conscientisés que les coverbaux classiques.

Cela dit, il nous est bien impossible d'affirmer que les coverbaux de la communication ordinaire sont complètement inconscients tandis que les gestes pédagogiques sont parfaitement conscients. Nous préférons parler de **degré de conscientisation**. Nous dirons alors que le geste pédagogique a un fort degré de conscientisation comparé au geste communicatif. Nous pouvons également ajouter qu'il semble qu'avec l'expérience professionnelle acquise au fil du temps, l'enseignant a probablement recours de plus en plus souvent à une gestuelle pédagogique automatisée et par conséquent, avec un degré de conscientisation plus faible.

4.3.3 L'impact du geste verbal sur les locuteurs et interlocuteurs

Quel est le rôle du geste pour les locuteurs et les interlocuteurs dans la communication classique? Le geste est-il produit par le locuteur pour s'aider lui-même à construire son discours et à organiser ses idées? Ou bien le geste est-il adressé à l'interlocuteur et a-t-il un impact sur lui?

4.3.3.1 Impact du geste sur le locuteur

Le fait que les locuteurs produisent des coverbaux même lorsqu'ils ne voient pas leur interlocuteur est assez remarquable. En effet, on gesticule souvent lorsque l'on parle au téléphone, par exemple, ce qui a conduit certains chercheurs à avancer l'hypothèse que les coverbaux étaient produits avant tout pour aider le locuteur à construire son discours et à retrouver et organiser ses mots et ses idées.

Martha W. Alibali et ses collègues Dana C. Heath et Heather J. Myers (2001), par exemple, ont remarqué que la fréquence des gestes illustratifs était plus importante lorsque l'interlocuteur était visible tandis que la fréquence des gestes de battements restait sensiblement la même. Cela dit, elles notent que les locuteurs produisent quand même un nombre assez important de gestes illustratifs même

lorsqu'ils ne voient pas leur interlocuteur ce qui montre l'importance que peut avoir le geste pour celui qui le produit.

Jana M. Iverson et Susan Goldin-Meadow (1998) ont étudié les gestes produits par des locuteurs non-voyants de naissance. Elles ont constaté que les non-voyants de leur échantillon produisaient pratiquement la même quantité de coverbaux que leurs pairs voyants dans une même série de tâches. Elles ont même relevé un certain nombre de gestes communs aux voyants et aux non-voyants, ce qui les conduit à la conclusion que le geste coverbal ne s'acquiert pas par imitation ou par observation mais qu'il est produit spontanément par le locuteur. Dans la même étude, Jana M. Iverson et Susan Goldin-Meadow ont également exploré la question de l'interlocuteur en se demandant si le geste était produit dans l'intention d'aider celui-ci dans la compréhension du discours. L'analyse de différentes conversations de binômes voyant/voyant, voyant/non-voyant, non-voyant/non-voyant, tous au courant du déficit visuel de leur partenaire le cas échéant, révèle une production gestuelle normale quel que soit le cas de figure. Le taux de production de gestes pour chaque binôme ne présente pas de différence significative. Par conséquent, les non-voyants ne gesticulent pas uniquement dans le but de transmettre de l'information à leur interlocuteur mais pour s'aider dans la tâche de production de la parole.

Dans ce cas, on peut alors se demander quel est le rôle du geste pour le locuteur lui-même. Quel effet ses gestes ont-ils sur lui-même?

Le geste joue différents rôles pour le locuteur (Susan Goldin-Meadow, 1999 ; Ezequiel Morsella et Robert M. Krauss, 2004). Au niveau de la production du langage, plusieurs théories s'opposent.

D'un côté la théorie de Jan Peter de Ruiter⁶³ (1998) que l'on appelle *Image Action Hypothesis* (désormais IAH) soutient que certains traits spatiaux sont activés et réactivés par les gestes ce qui facilite la production langagière. Par exemple, lorsque l'on doit décrire une scène, les gestes permettent d'activer et de fixer l'image en mémoire tandis que le processus de formulation linguistique produit la phrase adéquate.

D'un autre côté la *Lexical Retrieval Hypothesis* (désormais LRH) basée notamment sur les travaux de Frances H. Rauscher *et al.* (1996) et de Robert M.

⁶³ Référence non consultée par nous, citée dans Ezequiel Morsella et Robert M. Krauss, 2004. De Ruiter, Jan Peter (1998) *Gesture and speech production*, thèse de doctorat, Max Planck Institute for Psycholinguistics.

Krauss *et al.* (2000) soutient que les gestes jouent un rôle fondamental dans la recherche mentale du lexique. Le geste aide donc à générer des phrases et a un rôle direct dans la production de la parole.

L'impact du geste sur la production et notamment sur la recherche lexicale a été exploré par Robert M. Krauss, Yihsiu Chen et Rebecca F. Gottesman (2000). Dans un travail théorique, ces chercheurs ont tenté de concevoir un modèle de production du geste sur la base du modèle de production de la parole de William Levelt (1989). Sans entrer dans les détails techniques de ce modèle, il nous semble important de mentionner que pour Robert M. Krauss *et al.*, un concept source est enregistré dans la mémoire à travers différents formats représentationnels. Ces formats sont constitués de différents traits distinctifs pertinents pour décrire le concept qu'ils soient linguistiques ou non. Lorsque nous parlons nous utilisons ces différents traits pour décrire un concept source. Certains sont évoqués sous forme linguistique et d'autres sous forme gestuelle car ils ne sont pas nécessairement exprimables verbalement. Certains traits sont communs aux deux formats et peuvent donc être exprimés linguistiquement et/ou gestuellement. L'ensemble geste et parole forme un tout complet. Par exemple pour parler d'un gâteau, il est possible de décrire la couleur et le goût par des mots et de représenter la forme et la taille par des gestes. Selon le modèle de Robert M. Krauss *et al.* (2000), et en simplifiant, un geste peut aider à retrouver un mot lexical en convoquant certains traits communs aux deux formats.

Pour explorer l'impact des coverbaux sur la mémorisation spatiale et la recherche lexicale, Ezequiel Morsella et Robert M. Krauss (2004) ont proposé des tâches de description d'images à des individus adultes. Certaines images étaient très délicates à décrire verbalement et difficiles à mémoriser (objets irréels, inventés), d'autres étaient beaucoup plus simples (objets concrets et familiers). Les sujets étaient divisés en deux groupes : un groupe autorisé à gesticuler librement pendant la tâche et un groupe pour qui l'usage des gestes était prohibé. Chacun de ces deux groupes était ensuite encore divisé en deux : un dans lequel les sujets visualisaient les images présentes pendant la description et un dans lequel les sujets devaient regarder l'image pendant quelques secondes puis s'en souvenir pour la décrire. Il y avait donc quatre groupes de sujets : gestes autorisés et images à décrire présentes ; gestes autorisés et images à décrire absentes ; gestes prohibés et images à décrire présentes ;

gestes prohibés et images à décrire absentes. Tous les sujets de chaque groupe devaient décrire plusieurs types d'images : des images concrètes et familières et des images abstraites et difficiles à décrire et à mémoriser. L'analyse des données montre que les locuteurs produisent effectivement davantage de gestes lorsqu'ils décrivent des images absentes (de mémoire) que présentes. D'autre part, les locuteurs gestualisent plus lorsqu'ils font la description d'objets faisant appel à la mémoire spatiale de manière importante (dessins difficiles à mémoriser et à encoder verbalement). Ezequiel Morsella et Robert M. Krauss (2004) en déduisent donc que les coverbaux sont plus importants quantitativement lorsque la mémoire spatiale est sollicitée et que, par conséquent, ils facilitent le rappel des informations spatiales, ce qui confirme la théorie de l'IAH de Jan Peter de Ruiter (1998). Cependant, les données recueillies montrent que les sujets produisent tout de même une quantité importante de gestes lorsque l'image est présente ce qui implique que le geste ne sert pas uniquement à maintenir en mémoire des images et leur description spatiale. En effet, si les gestes servaient seulement à faciliter la mémoire spatiale, les participants n'auraient pas eu besoin de gestualiser lorsque l'image était présente sous leurs yeux (et donc que leur mémoire spatiale n'était pas sollicitée) (2004 : 14). Les auteurs suggèrent ainsi que les coverbaux facilitent la recherche lexicale et permettent aux locuteurs de trouver plus rapidement, dans leur lexique mental, les mots dont ils ont besoin pour accomplir la tâche de description. Ceci est confirmé par le fait que la prohibition des gestes affecte le débit de parole (« speech rate » : nombre de syllabe par seconde) dans les deux conditions : image à décrire absente comme présente, ce qui montre encore le rôle du geste sur la production langagière en activant les traits sensorimoteurs des représentations sémantiques (2004 : 15).

On peut ainsi considérer, comme Sotaro Kita (2000 : 163) que ces deux théories : Image Action Hypothesis (le geste maintient en mémoire une image) et Lexical Retrieval Hypothesis (l'activation par le geste de traits spécifiques à un concept permet de retrouver en mémoire le lexique correspondant) ne s'opposent pas mais peuvent, en effet, être complémentaires.

Enfin, la théorie de l'*Information Packaging Hypothesis* (désormais IPH) (Martha W. Alibali *et al.*, 2000 ; Sotaro Kita, 2000) élaborée d'après les travaux de David McNeill (1992) et David McNeill et Susan D. Duncan (2000) montre que geste et parole forment un tout et sont liés à la pensée et que l'analyse des gestes révèle les

représentations mentales de l'individu qui sont activées pendant la production langagière. Le geste peut être ainsi considéré comme idiosyncrasique. David McNeill et Susan D. Duncan (2000) considèrent le geste coverbal comme « co-expressif » (2000 : 142) ce qui signifie qu'un geste apparaît en synchronisation avec l'élément de la phrase que le locuteur considère comme saillant. Le geste et la parole reflètent la même idée sous-jacente, au même moment, mais n'en expriment pas nécessairement les mêmes aspects (le geste peut véhiculer des informations complétant celles apportées par la parole). On considère ainsi que la combinaison du geste et de la parole produit un système signifiant composé de deux architectures sémiotiques distinctes (David McNeill et Susan D. Duncan, 2000 : 144), cette unité analytique combinant image et forme linguistique est appelée par David McNeill (1992) : un *growth point*. Le geste sert à souligner l'élément d'une phrase ou d'un syntagme qui est jugé comme saillant par le locuteur : « [Growth Points] inferred from speech-gesture synchronizations are the elements in the immediate context that are presented as newsworthy⁶⁴ [...] » (David McNeill et Susan S. Duncan, 2000 : 145).

En somme, la parole n'est pas une traduction d'une modalité (l'image) en une autre modalité (la langue) (David McNeill et Susan D. Duncan, 2000 : 146), un *growth point* n'est ni un mot, ni une image (2000 : 148) mais une unité constituée des deux (parole et geste) à travers leur « collaboration » (David McNeill et Susan D. Duncan, 2000) ou leur « convergence » (Sotaro Kita, 2000). Le fait que les langues n'expriment pas les concepts de la même façon (voir dans cette section : 3.1.2 pour l'expression des mouvements et des déplacements) a évidemment un impact sur le geste coverbal produit et le moment où il apparaît dans la phrase (David McNeill et Susan D. Duncan, 2000, et aussi Section 1 : 3.1.2 et Section 4 : 4.1.2.1 du présent travail).

Pour découvrir quelle hypothèse sur le rôle du geste pour le locuteur (LRH ou IPH) est la plus fiable, Martha W. Alibali, Sotaro Kita et Amanda Young (2000) ont proposé deux tâches langagières à des enfants d'environ 5 ans : une tâche d'explication de quantités contenues dans différents objets (tâche de conservation⁶⁵

⁶⁴ « Les Growth Points résultant des synchronisations parole-geste sont les éléments dans le contexte immédiat qui sont présentés comme pertinents » (notre traduction de McNeill et Duncan, 2000 : 145).

⁶⁵ Dans cette tâche de conservation, on met, par exemple, la même quantité de sable dans 2 contenants différents et on demande aux enfants de juger si la quantité est la même ou non. On peut aussi prendre deux boules de pâte à modeler et en écraser une et demander à l'enfant de comparer les deux quantités.

de Jean Piaget) et une tâche de description de ces mêmes objets. Les chercheurs avaient supposé que les deux tâches nécessiteraient l'emploi d'un vocabulaire similaire (taille, forme des objets, etc.) mais une conceptualisation différente pour chaque tâche (explication *vs.* description). Martha W. Alibali et ses collègues prédisaient que si les gestes coverbaux étaient les mêmes dans les deux tâches alors la théorie de l'impact du geste sur la génération de phrases (LRH) serait validée, dans le cas contraire (gestes différents pour des activités cognitives différentes, c'est-à-dire plus de gestes illustratifs dans la tâche d'explication), l'hypothèse du rôle du geste sur la pensée (IPH) serait considérée la plus fiable. Les résultats montrent, qu'en effet, cette dernière hypothèse est la plus solide car les gestes des enfants dans la tâche d'explication (la plus complexe cognitivement) étaient plus illustratifs et étaient plus souvent non redondants (ils complétaient les informations véhiculées par la parole) que les gestes utilisés dans la tâche de description. Les auteurs ne renient pas néanmoins la théorie LRH et affirment qu'elle est compatible avec la théorie IPH. Ils admettent que le geste a un impact sur la recherche lexicale et la génération de phrases mais que son rôle ne se limite pas à cela. En somme, le geste joue un rôle dans la conceptualisation du message à verbaliser (Martha W. Alibali *et al.*, 2000 : 610). La théorie Information Packaging Hypothesis montre comment le geste aide le locuteur à organiser mentalement l'information afin de la verbaliser linguistiquement. Lorsqu'une personne parle, la pensée analytique et la pensée spatio-motrice organisent collectivement l'information de manière à faciliter la mise en mots par le locuteur de cette information (Sotaro Kita, 2000).

Nous venons ainsi de montrer le rôle essentiel du geste pour celui qui le produit : le locuteur, tant sur le plan de la mémorisation d'informations spatiales, que sur la recherche lexicale et l'organisation de la pensée. Nous pouvons alors nous demander si le geste coverbal est uniquement produit pour aider le locuteur ou s'il est quand même adressé à l'interlocuteur et s'il a un impact sur lui.

4.3.3.2 Impact du geste sur l'interlocuteur

Le geste est-il adressé à l'interlocuteur ?

L'étude de Martha W. Alibali, Dana C. Heath and Heather J. Myers (2001) déjà mentionnée ci-dessus montrait que lorsque l'interlocuteur était invisible, le locuteur produisait moins de gestes illustratifs pour accompagner son discours. De

nombreuses études ont d'ailleurs comparé la production gestuelle avec un interlocuteur visible *vs.* un interlocuteur invisible (pour une revue de la littérature sur le sujet voir notamment Martha W. Alibali *et al.*, 2001 et Asli Özyürek, 2002).

Asli Özyürek (2000 et 2002) a exploré la fonction communicative du geste en se demandant si ceux-ci étaient produits à l'intention de l'interlocuteur. Pour cela, elle a comparé l'orientation des gestes dans des configurations différentes : un ou deux interlocuteurs, placement des interlocuteurs face à face ou à côté du locuteur. Elle constate que les locuteurs orientent les gestes directionnels accompagnant des prépositions spatiales en fonction de la position de leurs interlocuteurs et jouent ainsi sur l'« espace partagé » dans lequel les gestes peuvent être produits et perçus. Asli Özyürek conclut donc que le geste coverbal n'a pas seulement une fonction interne et cognitive mais aussi communicative et que le geste est adressé à l'interlocuteur.

Le geste est-il pris en compte par l'interlocuteur pour la compréhension ?

Si l'on se réfère à la théorie du growth point de David McNeill (1992) et David McNeill et Susan Duncan (2000), le geste et la parole proviennent d'une même représentation sous-jacente composée d'aspects à la fois visuels et linguistiques. La relation geste et parole est donc essentielle pour la production mais elle l'est également pour la compréhension.

Plusieurs études ont montré que l'interlocuteur décodait de nombreuses et pertinentes informations à travers les gestes (voir entre autres Spencer D. Kelly *et al.*, 1999 et Kekio Yoshioka, 2005, pour une revue des études à ce sujet) parmi eux, Spencer D. Kelly et ses collègues (1999) ont testé le rôle du geste déictique sur la compréhension de requêtes indirectes, par exemple, dire « il fait chaud ici » en pointant la fenêtre, va sans doute inciter l'interlocuteur à ouvrir la fenêtre davantage que si la phrase était prononcée sans geste. L'étude confirme cette hypothèse et démontre l'effet du geste déictique sur la compréhension d'intentions spécifiques, dans la mesure où celui-ci est produit avec la parole (l'effet sur la compréhension du geste produit seul est très inférieur).

Geoffrey Beattie et Heather Shovelton (1999) ont montré expérimentalement que des sujets écoutant et voyant une personne raconter une histoire, comprenaient significativement davantage d'informations que ceux ne bénéficiant pas du geste (canal audio seulement). Les sujets décodaient une grande quantité d'informations à partir des gestes iconiques du narrateur, en particulier en ce qui concernait la taille et

la position des objets décrits. Une étude Nicole McNeil, Martha W. Alibali et Julia Evans (2000) montre que les jeunes enfants comprennent mieux les messages oraux s'ils sont accompagnés de gestes, notamment si ces messages sont complexes et si l'information apportée par le message est inédite pour les enfants.

Justine Cassell, David McNeill et Karl-Erik McCullough (1999) ont cherché à savoir si des individus tenaient compte des gestes de leurs interlocuteurs. Pour ce faire, ils ont élaboré une expérience dans laquelle certains gestes accompagnant des phrases étaient mal assortis (« *mismatch* »). Ils ont créé deux vidéos dans lesquelles un homme racontait la même histoire mais avec des gestes différents. Parfois le geste était redondant, parfois il contredisait le verbal et parfois il complétait l'information donnée linguistiquement. Il y avait aussi des mismatches anaphoriques : par exemple le narrateur présentait les deux protagonistes en les symbolisant avec sa main droite et sa main gauche puis au cours de l'histoire inversait les deux. Les sujets regardaient une des deux versions de l'histoire puis devaient la raconter. On pouvait alors analyser comment ils intégraient ou non l'information donnée par les gestes. L'hypothèse est que si les sujets ne tiennent pas compte des gestes alors les individus des deux groupes devraient raconter la même histoire. S'ils considèrent l'information véhiculée dans les gestes, alors leur récit diffèrera de l'original. Les résultats de l'expérience montrent que l'information apportée gestuellement est traitée par les sujets dans la mesure où ils l'intègrent ensuite dans leur rappel de l'histoire. Cela est particulièrement vrai pour les cas où le geste complète le verbal. Justine Cassell *et al.* (1999) affirment que la relation sémantique entre le geste et la parole est prise en compte par les interlocuteurs lorsqu'ils construisent une représentation mentale de ce qui leur a été communiqué, l'information est enregistrée quelle que soit la modalité par laquelle elle a été véhiculée, ce qui explique que les sujets ont par la suite raconté verbalement ce qu'ils avaient perçu gestuellement et inversement.

4.3.4 Impact du geste pédagogique sur les locuteurs et interlocuteurs

En ce qui concerne le geste pédagogique, il semble qu'il soit explicitement adressé aux interlocuteurs (les apprenants) pour les aider à comprendre.

On peut sans doute faire des distinctions dans la gestuelle pédagogique en fonction du niveau des apprenants. Avec des débutants, les gestes doivent être très iconiques et non ambigus de manière à les aider dans l'accès au sens en se reposant principalement sur les éléments non verbaux (notons que les indices paraverbaux

jouent également un rôle important dans la compréhension). En revanche, lorsque la maîtrise de la langue étrangère par les apprenants a atteint un stade plus avancé, l'enseignant va sans doute avoir progressivement recours à une gestuelle plus proche de la communication courante. Toutes ces remarques sont élaborées à partir d'observations de classe, de discussion avec des enseignants de langue et à travers une réflexion sur notre propre expérience d'enseignante d'anglais et de français langue étrangère. Le geste est produit par l'enseignant pour illustrer un mot, une idée de son discours oral. L'enseignant peut choisir d'illustrer un mot (ou une idée) plutôt qu'un autre pour deux raisons principales (les deux pouvant être combinées) : (1) parce qu'il juge ce mot particulièrement important pour comprendre le sens global de la phrase (c'est le pivot) (2) parce qu'il suppose que ce mot est inconnu de l'apprenant et va lui poser problème. Par exemple, dans l'illustration ci-dessous (figure n°11), une enseignante d'anglais effectue un geste pour illustrer le mot « rod » (bâtonnet) qu'elle juge être le mot pivot de sa phrase. Les mains de l'enseignante se mettent en position dès le début de la phrase (1.) et s'écartent au moment où elle dit « rod » (2.), représentant ainsi un objet long et fin.



« that would be one [rod] »

Figure n°11 Mise en valeur d'un mot par un geste pédagogique

C'est grâce à son expérience pédagogique que l'enseignant arrive à prédire quels éléments de la phrase sont à renforcer par un geste et quels mots peuvent poser problème à l'apprenant dans la compréhension de l'énoncé oral.

Cela dit, il conviendrait de développer cette analyse. Dans un futur proche, nous envisageons d'élaborer une expérimentation qui permettrait d'observer la gestuelle de l'enseignant et comment celle-ci s'adapte au niveau de langue de son interlocuteur. Dans cette expérimentation nous demanderions à des enseignants de langue

étrangère de regarder une petite vidéo (film d'animation, par exemple) puis de raconter l'histoire à un pair linguistique, c'est-à-dire à une personne de même langue maternelle. Ensuite, l'enseignant raconterait une deuxième fois l'histoire mais à un interlocuteur apprenant le FLE (Français Langue Etrangère) et ayant une maîtrise de la langue assez limitée (l'ordre dans lequel les histoires sont racontées serait alterné pour la moitié des sujets). La comparaison des gestes utilisés par l'enseignant dans les deux conditions nous permettrait de voir comment la gestuelle s'adapte au niveau de maîtrise de la langue de l'interlocuteur. Nous pourrions également mettre au jour les paramètres qui varient. Notre hypothèse est que les gestes adressés aux apprenants de FLE sont plus iconiques que les gestes adressés aux pairs linguistiques. La même expérience avec des sujets (narrateurs) n'ayant aucune expérience pédagogique (ou contact prolongé avec des étrangers) nous permettrait de voir si le recours à une gestuelle facilitante pour les non natifs est plus élaborée chez un narrateur expérimenté (enseignant) ou non.

Il nous semble par conséquent que l'enseignant de langue adapte sa gestuelle en fonction du niveau de compétence en langue de son interlocuteur de la même façon qu'il adapte sa façon de parler. En effet, lorsque l'on s'adresse à une personne qui ne maîtrise pas bien notre langue, on a tendance à ralentir notre débit de parole et à articuler davantage, ce que l'on appelle souvent le « foreigner talk » (Michael Long, 1980 ; Thomas Adams, 1998) Cela est particulièrement vrai chez l'enseignant de langue qui modifie consciemment sa façon de parler au niveau prosodique et articulatoire mais également au niveau du lexique qu'il choisit pour s'exprimer (sur la base de ce qu'il suppose connu des apprenants). Cette façon de s'exprimer peut être apparentée à ce que certains chercheurs sur le développement langagier de l'enfant appellent « babytalk » ou « motherese » ou encore LAE (Langage Adressé à l'Enfant). Nous reviendrons en détails sur ce point dans la Section 4 (2.1 et 4.1.5).

Notons enfin que le GP est un geste de l'enseignant, créé par lui et utilisé par lui quasiment exclusivement. L'apprenant peut avoir recours à des gestes comme stratégie de communication (Marianne Gullberg, 1998a) mais dans le seul but de se faire comprendre ou de mener à bien une production verbale. Nous avons pu observer que l'apprenant (le jeune enfant, en tous cas) a recours aux GP de l'enseignant dans trois cas principaux : à la demande de l'enseignant lors de répétitions du vocabulaire à acquérir, dans des activités nécessitant l'utilisation de

gestes (pantomimes, chansons de gestes, comptines, etc.) et quand l'apprenant recherche un mot de vocabulaire appris avec un geste. Nous avons en effet observé à plusieurs reprises dans notre expérience d'enseignante que, lorsque l'enfant recherche un mot de vocabulaire, il peut soit produire le geste d'abord ce qui le conduit à retrouver l'item lexical associé soit produire les deux simultanément. Lors de l'apprentissage du vocabulaire, la reproduction de gestes illustratifs accompagnant les mots à acquérir peut s'avérer très efficace pour la mémorisation ainsi que nous l'étudierons dans la troisième section du présent travail.

Néanmoins, même si le GP peut être réutilisé par l'apprenant, il n'en reste pas moins une création de l'enseignant. Nous pouvons également ajouter que l'expérience pédagogique d'un individu lui a permis d'élaborer une gestuelle professionnelle qu'il finit par s'approprier au fil des années de pratique au point d'être produite de manière de moins en moins consciente et de plus en plus automatique. Ajoutons que ce geste est principalement utilisé dans l'espace-classe et rarement en dehors⁶⁶.

4.3.5 Le geste coverbal et le geste pédagogique : synthèse des différences

Nous venons d'évoquer (4.3) les différences entre le geste coverbal et le geste pédagogique à travers divers aspects. Le tableau n°5 synthétise les différents points de divergence mis en évidence à travers tout ce qui a été dit précédemment.

Ainsi donc sur différents plans, le GP semble se démarquer du geste coverbal. Il n'a pas été évident pour nous de distinguer le geste pédagogique du geste coverbal car à bien des égards (concomitance avec la parole, mise en valeur d'éléments importants de la phrase...) ils se ressemblent. Cela dit, pour toutes les différences évoquées précédemment, le GP nous apparaît comme un geste ayant des attributs propres. Nous le considérons donc comme une variante du coverbal, comme un geste spécifique à la situation de communication qui nous concerne (enseignement des langues) qui implique un degré de conscientisation plus fort dans la production, un degré d'iconicité plus important, un effet sur l'interlocuteur plus déterminant et un lien sémantique avec la parole plus renforcé.

⁶⁶ Cependant, l'enseignant peut être victime de « déformation professionnelle ». J'ai eu l'idée de ce sujet de thèse alors que je travaillais comme professeure de FLE dans un centre d'accueil d'étudiants étrangers en séjour linguistique. J'avais, à l'époque, remarqué que mes collègues et moi-même parlions entre nous en gestualisant plus que d'ordinaire et de manière très iconique. Le fait d'être la majorité du temps en situation de communication asymétrique avait des conséquences sur nos interactions avec nos pairs linguistiques.

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Le geste pédagogique

Au niveau de l'étude de ce geste, on peut se demander s'il est possible d'analyser le GP comme n'importe quel geste communicatif (i.e. comme les coverbaux). Les études de la gestuelle (sur les gestes coverbaux mais aussi sur les emblèmes) ont permis d'élaborer de nombreuses méthodologies expérimentales et de recueillir des données très pertinentes. C'est pour cette raison que, dans ce travail, nous nous appuyons sur ces études, en nous inspirant de leurs méthodologies et en tentant de montrer quand les remarques et les données sur les gestes coverbaux sont transférables aux gestes pédagogiques et quand elles ne le sont pas. Nous élaborerons notre propre méthodologie respectant à la fois les contraintes du public étudié (les jeunes enfants) et les spécificités du geste pédagogique (voir 5. dans cette section).

Dans ce travail de thèse, notre objet d'étude sera uniquement le geste pédagogique en classe de langue même si certaines remarques ou observations pourront être transférables à l'enseignement d'autres disciplines scolaires.

	Geste coverbal (communicatif)	Geste pédagogique pour débutants
Contexte d'utilisation	Conversation entre pairs linguistiques dans un lieu qui permet à tous les interlocuteurs d'entendre correctement le verbal.	Conversation dans une situation d'asymétrie linguistique : un locuteur d'une langue (l'enseignant) et un apprenant de cette langue.
Relation avec le verbal	Le verbal transmet plus d'informations que le geste qui peut compléter le message.	Le geste sert à comprendre le verbal, il doit être très explicite et iconique
Degré de conscientisation	Il semble que le geste coverbal illustratif soit la plupart du temps inconscient et produit spontanément.	Il semble que le geste pédagogique soit la plupart du temps plus conscient et produit de façon plus réfléchie.
Rôle pour le locuteur	Sert principalement au locuteur pour structurer sa pensée et son discours	Illustre son propos mais est surtout destiné à l'interlocuteur.
Effet sur l'interlocuteur	Peut aider l'interlocuteur à désambiguïser certains propos. Aide à une co-construction référentielle dans le discours.	Permet à l'interlocuteur de saisir le sens du discours lorsqu'il ne comprend pas ou peu le verbal.
Compréhension du geste	Le geste est compris lors de sa mise en relation avec le verbal. Ainsi, il peut être compris même s'il est métaphorique	C'est le geste qui aide à comprendre le verbal, il se doit donc d'être très iconique et non ambigu. Idéalement, il repose sur des représentations prototypiques. (« prototype gestuel »)
Degré de conventionalité du geste	Révèle les représentations mentales du locuteur.	Doit atteindre les représentations mentales de l'interlocuteur (prototype gestuel)

Tableau n°5 *Synthèse des différences entre GP et coverbaux*

4.4 Déterminer les fonctions du geste pédagogique en classe de langue

Quelles sont les fonctions du geste pédagogique en classe de langue ? A-t-il des rôles bien définis et récurrents ? Il semble que peu de didacticiens ou linguistes intéressés par le geste en classe de langue aient essayé de distinguer ses différentes fonctions. Les études, en général, s'intéressent soit à un type de comportement non verbal dans la classe, comme le regard (Cordula Foerster, 1985 et 1990), le rire (Cordula Foerster, 1990), les emblèmes (Jerald R. Green, 1971 ; Theresa A. Antes, 1996, entre autres), les mimes et pantomimes (Peter E. Carels, 1981 et Paul W. Seaver, 1992) par exemple, soit à une fonction du geste comme l'évaluation/la correction (Claudine Martina, 1991), les cadres ou marqueurs de structuration de l'interaction (Maria Clara Ferrão Tavares, 1985) ou encore l'explication lexicale (Anne Lazaraton, 2004). Ainsi à notre connaissance, peu de chercheurs ont proposé une catégorisation fonctionnelle des gestes de l'enseignant. Notons cependant que Linda Quinn Allen (1999) a listé les fonctions de la communication non verbale dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère mais elle fait en réalité une revue de la littérature des différents aspects abordés par divers auteurs et non une catégorisation basée sur des observations de classe.

Nous nous sommes donc également penchée sur des analyses du geste pédagogique dans d'autres disciplines que les langues étrangères. Nous pensons que ces études peuvent s'avérer intéressantes et utiles pour tenter d'élaborer notre propre catégorisation fonctionnelle du GP en classe de langue. La liste de classements que nous allons présenter n'est donc pas exhaustive mais elle met en regard les travaux de divers auteurs, de pays variés, à des époques différentes et qui nous ont semblé pertinents.

4.4.1 Fonctions du geste de l'enseignant

Le premier classement ayant fait date à notre connaissance, et également le plus complet, est celui de Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings (1971) qui concerne les gestes de l'enseignant de l'école primaire. Les auteures distinguent 2 modes de gestes en classe : un « mode éducatif » qui sert à transmettre le sens et à gérer les interactions verbales et qui est produit consciemment et « un mode personnel » constitué de mouvements personnels qui n'ont aucune intention

éducative⁶⁷. D'après le corpus vidéo recueilli auprès de 5 enseignants, les auteures ont comptabilisé 22,10% de mouvements dits personnels et 77,90% de mouvements dits éducatifs (1971 : 10). Les gestes qui sont considérés comme personnels sont : le fait de jouer avec son collier, de se gratter, de replacer sa cravate, etc. Les gestes éducatifs sont évidemment ceux qui intéressent le plus Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings. Elles les classent en trois sous-catégories : « conducting », « acting » et « wielding » ce qui pourrait être traduit par trois rôles : chef d'orchestre, acteur et technicien. Les deux fonctions des mouvements du chef d'orchestre sont gérer la participation en classe et obtenir l'attention (éventuellement faire taire et réprimander). L'acteur se doit d'amplifier et de clarifier le sens en accentuant par un geste un mot ou groupe de mot et en illustrant certains concepts (gestes, mimes, etc.). Enfin, les gestes du technicien sont ceux qui lui permettent d'interagir avec le matériel, les objets, l'environnement scolaire (par exemple, écrire au tableau, mettre en marche le magnétophone, distribuer des documents aux élèves, etc.).

Reprenant la dichotomie de Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings, Nicholas Beattie (1977), qui se concentre sur les gestes de l'enseignant de langue, envisage 3 fonctions : une « fonction didactique » englobant les gestes servant à démontrer le sens, une « fonction interactionnelle » regroupant les gestes destinés à promouvoir le dialogue et enfin, une « fonction personnelle » pour les gestes sans but pédagogique. Nicholas Beattie précise que «the boundaries are not clear, and in fact all three modes of behaviour may be going on simultaneously⁶⁸ » (1977 : 177).

Autre classement intéressant, celui de Yuka Fujimori⁶⁹ (1997) qui a comparé les gestes d'enseignants de mathématiques américains et japonais. Elle distingue 4 fonctions : une « fonction de gestion de l'interaction », regroupant les gestes utilisés pour interroger un apprenant par exemple, une « fonction de transmission d'information » qui rassemble les gestes véhiculant du sens ou présentant des exemples, une « fonction emphatique » pour mettre en valeur certains aspects d'une

⁶⁷ Dans le texte original, les deux modes sont appelés : « instructional » et « personal ».

⁶⁸ « les frontières [entre ces trois fonctions] ne sont pas claires, et [qu'] en fait les trois modes de comportement peuvent apparaître simultanément » (notre traduction de Beattie, 1977 : 177). Dans le texte original, les trois fonctions sont appelées : « didactic », « interactional » et « personal ».

⁶⁹ Cette catégorisation a également été utilisée par Martha Alibali dans une communication orale au colloque *Learning et multimodal communication* à l'Université de Chicago, en octobre 2004 mais elle n'a rien publié à ce sujet (communication personnelle avec l'auteure).

explication ou d'une question et une « fonction pour attirer l'attention »⁷⁰ sur des éléments du contexte éducatif, comme pointer vers une formule écrite au tableau ou un schéma, par exemple.

En France, nous pouvons citer les travaux de Maria Clara Ferrão Tavares (1999 : 168) qui a tenté de déterminer les fonctions du non verbal en classe de langue. Elle en définit 5 : une « fonction symbolique » liée à la disposition du mobilier et des interlocuteurs, une « fonction affective ou relationnelle » regroupant des comportements affectifs et émotionnels, « pour atténuer un ordre, pour réparer une agression », par exemple. L'auteure parle également de « dimension fonctionnelle du geste » qui caractérise les manifestations non verbales liées « à la gestion et à la structuration de la classe ». La quatrième fonction est sémantique englobant « les comportements illustratifs [jouant] un rôle d'accès au sens ». Et enfin, une « fonction pragmatique » liée aux comportements culturels.

En Italie, Carla Cristilli (2005⁷¹) distingue 4 opérations communicatives chez l'enseignant, réalisées à travers des expressions gestuelles et verbales et qui ont pour objectif le développement de la compétence communicative chez l'enfant. Ce qui est particulièrement intéressant pour nous est que le public d'apprenants étudié est âgé de 3 à 6 ans, une tranche d'âge proche de celle de notre recherche. Même si le classement fonctionnel de Carla Cristilli concerne l'enseignement en langue maternelle, il nous semble transférable à l'enseignement d'une langue étrangère. Les quatre opérations communicatives de Carla Cristilli sont : « l'expansion », l'ensemble des expressions gestuelles et verbales permettant à l'enseignant de guider l'enfant, « la focalisation » qui regroupe les expressions attirant l'attention de l'enfant vers un point particulier, puis, « la confirmation », caractérisant les manifestations grâce auxquelles l'enseignant confirme la véracité d'une réponse de l'apprenant et enfin, « la correction », regroupant les comportements verbaux et non verbaux qui permettent à l'enseignant de montrer et corriger les erreurs de production des apprenants⁷².

⁷⁰ Dans la version anglaise, la terminologie utilisée pour dénommer les quatre fonctions communicatives est : « manage interaction », « convey substantive information », « express emphasis » et « guide students' attention ».

⁷¹ D'après le résumé soumis et la communication faite à l'ISGS Conference 2005.

⁷² Dans la version anglaise la terminologie utilisée pour dénommer les 4 opérations communicatives est : « expansion », « focussing », « confirmation » et « correction ». En Italien, Carla Cristilli a choisi les termes « espansione », « focalizzazione », « conferma » et « correzione ».

4.4.2 Critique de ces classements

Nous avons élaboré le tableau n°6 (ci-dessous) en essayant de mettre en regard ces différents classements fonctionnels et en mettant au jour leurs similitudes comme leurs différences. Remarquons, tout d'abord, que les fonctions d'explication et de gestion sont communes aux 5 classements. Même si l'on peut émettre quelques réserves sur la catégorisation de Cristilli, que nous détaillerons ultérieurement, il semble que les auteurs distinguent d'une part le rôle explicatif ou sémantique du geste pédagogique et de l'autre le rôle de gestion. Cette dernière catégorie peut être divisée en deux car pour Nicholas Beattie, la fonction interactionnelle a pour but de « promouvoir le dialogue » (1977 : 177), la gestion des interactions verbales en somme, alors que Maria Clara Ferrão Tavares regroupe dans la dimension fonctionnelle : « les comportements proxémiques et kinésiques [contribuant] à la gestion et à la structuration de la classe ; un changement de 'position', par exemple, délimite les séquences » (1999 : 168) c'est-à-dire plutôt la gestion des activités.

	Fonction d'explication transmission	Fonction de gestion	Fonction d'évaluation	Aspect culturel	Fonctions non pédagogiques
Grant et Hennings (1971)	Mode éducatif		X	X	Mode personnel (et Fonction de technicien)
	Fonction d'acteur	Fonction d'orchestration			
Beattie N. (1977)	Fonction didactique	Fonction interactionnelle	X	X	Fonction personnelle
Fujimori (1997)	Fonction de transmission d'information	Fonction de gestion de l'interaction	X	X	X
	Fonction emphatique				
	Fonction pour attirer l'attention				
Ferrão-Tavarès (1999)	Fonction sémantique	Dimension fonctionnelle	X	Fonction pragmatique	F. symbolique
					F. affective
Cristilli (2005)	Focalisation	Expansion	Confirmation	X	X
			Correction		

Tableau n°6 Synthèse des catégorisations fonctionnelles des gestes de l'enseignant

Certaines fonctions nous ont semblé difficiles à catégoriser comme l'opération de focalisation de Carla Cristilli, dans la mesure où elle attire l'attention de l'enfant sur un point particulier (structure linguistique, par exemple), il nous a semblé plus judicieux de l'associer à la fonction de transmission ou d'explication que l'on trouve chez les autres auteurs. Il convient également de préciser que les gestes de

l'enseignant étudiés par Carla Critilli sont uniquement ceux liés à des stratégies pour développer la production orale de l'enfant en langue maternelle. On peut sans doute parler ici *d'étayage* tel que l'a défini Jérôme Bruner (1983). Cette notion caractérise une interaction asymétrique du type adulte/enfant : l'adulte, qui possède des connaissances linguistiques, culturelles et scientifiques plus importantes, aide l'enfant à résoudre une tâche qu'il ne peut effectuer seul. Dans les interactions observées par Carla Critilli, l'adulte aide l'enfant à produire un discours. L'opération nommée « expansion » paraît être celle la plus proche de l'étayage. Les opérations de confirmation et de correction fournissent à l'enfant une évaluation de sa production, c'est pourquoi nous les avons regroupées dans notre tableau. Le classement de Carla Critilli étant restreint à la situation d'étayage décrite précédemment, les gestes de l'enseignant servant à l'explication sont peu voire non étudiés ainsi que la plupart des gestes liés à la gestion des interactions et des activités. Cela dit, le fait que ces gestes ne concernent que l'enseignement de la langue maternelle et non de la langue étrangère n'est pas à omettre.

Le classement de Yuka Fujimori présente 3 fonctions qui nous semblent appartenir à la même catégorie générale : la transmission. En effet, les fonctions de transmission d'information, emphatique et pour attirer l'attention ont toutes pour but d'aider l'apprenant à comprendre une notion, un concept. La première illustre un sens général, la seconde met l'accent sur les termes importants d'un énoncé verbal et la dernière attire l'œil de l'apprenant sur un élément sémiotique ou visuel (image, schéma, objet, formule, etc.). Il nous a donc semblé qu'elles servaient toutes la fonction d'explication.

Quant à la dernière colonne du tableau que nous avons nommée « Fonction non pédagogique », nous y avons regroupé des fonctions dont le but principal ne semble pas être éducatif. Néanmoins, il semble important de ne pas négliger l'impact que peuvent avoir certains comportements non communicatifs sur la situation d'enseignement. En effet, certains gestes classés dans la fonction personnelle de Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings et de Nicholas Beattie peuvent influencer la relation pédagogique. Ces gestes personnels rappellent ce que Jacques Cosnier (1982) nomme les gestes extra-communicatifs qui sont « étrangers à la fois à la communication et à sa stratégie bien qu'ils surviennent au cours de l'interaction. » (1984 : 272). Comme nous l'avons expliqué précédemment dans cette même section,

il existe plusieurs types de gestes extra-communicatifs : les gestes autocentrés comme les grattages et les balancements, les gestes de manipulation d'objets ou ludiques comme fumer une cigarette ou tripoter un objet et les mouvements de confort comme les changements de position ou les croisements de jambes. Jacques Cosnier précise que ces gestes apportent « une information implicite qui peut influencer plus ou moins le processus [communicationnel] » (1982 : 272), par exemple, si votre interlocuteur tapote nerveusement et bruyamment la table à laquelle il est assis, vous pourriez être tenté de clore plus rapidement la conversation, de même si votre interlocuteur se met soudainement à bailler. Ces comportements non communicatifs peuvent donc influencer le cours de la conversation. Ainsi, il nous apparaît que les gestes de l'enseignant caractérisés comme personnels peuvent avoir un effet sur les apprenants. Nous ne sommes pas en mesure d'affirmer que ces gestes altèrent la relation pédagogique car nous n'avons pas étudié ce phénomène expérimentalement mais nous pouvons supposer qu'un enseignant qui a recours à de nombreux gestes « nerveux » (grattages, tapotements, mouvements rapides d'un genou etc.) risque de provoquer un agacement chez les apprenants et/ou une perte d'attention. Ces gestes non communicatifs risquent également de parasiter les gestes à but pédagogiques. Quant aux fonctions affectives et symboliques de Maria Carla Ferrão-Tavarès, elles ont probablement aussi un effet sur les interactions : la distance entre l'enseignant et les apprenants peut faciliter ou entraver la prise de parole de ces derniers, de même que la relation affective instaurée peut influencer les comportements verbaux et non verbaux de l'enseignant et des apprenants.

Autre fonction difficile à situer dans notre tableau, la fonction de technicien de Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings. Bien que les auteures considèrent ces gestes comme éducatifs, il nous semble plus judicieux de les regrouper avec les autres gestes non pédagogiques car ils n'ont pas de visée communicative. D'une manière générale, le corpus de Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings ne met que peu en valeur les gestes illustratifs coverbaux. D'ailleurs, bien que cette étude porte sur le non verbal, il semble que le verbal soit considéré comme supérieur : « Only through the use of words can sophisticated, logical, and creative ideas be expressed.⁷³ » (1971 : 27). Cette étude étant un peu datée à présent, elle révèle la conception de l'époque du

⁷³ « Les idées sophistiquées, logiques et créatives ne peuvent être exprimées qu'à travers l'utilisation des mots » (notre Traduction de Grant et Hennings, 1971 : 27).

verbal et du non verbal comme deux systèmes complètement indépendants. Conception aujourd'hui souvent rejetée par les chercheurs qui s'intéressent aux gestes et qui ont tendance à considérer le geste et la parole comme faisant partie d'un seul et même système (David McNeill, 1992) Voilà pourquoi, Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings n'étudient pas seulement les gestes coverbaux mais aussi toutes les manifestations non verbales apparaissant dans la classe.

Enfin, notons que deux fonctions sont peu abordées : celle d'évaluation qui n'apparaît que dans la catégorisation de Carla Cristilli et qui nous semble fondamentale et la fonction pragmatique de Maria Carla Ferrão-Tavarès. La fonction pragmatique concerne des manifestations non verbales marquées culturellement, qui sont, à notre avis, plutôt des comportements à enseigner. Nous évoquerons cette question un peu plus loin.

Après cet aperçu de différents classements, il apparaît que chacun présente des lacunes et que certaines catégories ne correspondent pas exactement à ce que nous appelons geste pédagogique. Il semble alors pertinent de travailler sur un corpus de gestes d'enseignants afin de redéfinir une catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique plus complète et uniforme.

4.4.3 Une nouvelle catégorisation fonctionnelle

Pour élaborer une nouvelle catégorisation fonctionnelle nous avons dû tout d'abord réunir un petit corpus de GP puis les classer afin de faire apparaître des catégories pertinentes.

4.4.3.1 Constitution du corpus

Tout d'abord, il nous faut expliquer les raisons pour lesquelles nous n'avons pas utilisé les exemples donnés dans les travaux analysés précédemment. Premièrement, certains travaux ne concernent pas l'enseignement des langues (Barbara M. Grant et Dorothy Grant Hennings, 1971 ; Yuka Fujimori, 1997 ; Carla Critilli, 2005), même si les fonctions des gestes de l'enseignant sont sans doute similaires d'une discipline à l'autre, l'enseignement d'une langue étrangère est tellement spécifique en terme d'interaction qu'il nous a semblé plus cohérent d'harmoniser notre corpus en ne prenant que des exemples tirés de cette discipline. Les deux autres études (Nicholas Beattie, 1977 et Maria Clara Ferrão Tavarès, 1999) nous donnent trop peu d'exemples pour pouvoir les exploiter.

Nous avons donc essayé de réunir un corpus de gestes à partir de l'observation de deux enseignantes de langue. Nous avons observé deux séquences filmées de séances Mini-Schools®. Dans les deux cas, il s'agit d'initiation à l'anglais à de jeunes enfants, ce qui correspond à l'âge du public qui nous intéressera dans la suite de ce travail. Cela ne signifie en rien que tous les gestes présentés sont spécifiques à l'enseignement de l'anglais, certains le sont, bien sûr, mais de nombreux gestes peuvent apparaître dans l'enseignement d'autres langues voire même dans l'enseignement de disciplines non linguistiques. Le tableau n° 7, ci-dessous, présente le corpus.

Nom du corpus	Recueilli par + année	Support corpus	Origine de l'enseignant	Caractéristique du public (âge et origine linguistique)
Mini-Schools 1 (MS1)	TELLIER, 2004	Vidéo	Française	Francophone (4-5 ans)
Mini-Schools 2 (MS2)	TELLIER, 2005	Vidéo	Française	Francophone (5-6 ans)

Tableau n°7 *Présentation du corpus*

Nous sommes parfaitement consciente des limites de ce corpus et il serait intéressant, à l'avenir d'étudier d'avantage de séquences de classe avec des enseignants différents.

Notre préoccupation principale dans cette recherche étant de mesurer l'impact du geste pédagogique sur l'apprentissage de la langue par de jeunes enfants, nous avons consacré davantage de temps à l'étude expérimentale qu'à la description du phénomène. Ceci dit, à travers l'observation d'autres séquences de classe ayant recours à des méthodologies différentes, avec des langues et des publics divers, nous avons pu constater que les fonctions du geste pédagogique étaient les mêmes que celles que nous avons pu observer dans le corpus Mini-Schools® présenté ici⁷⁴.

4.4.3.2 Remarques sur la méthodologie Mini-Schools®

Relais Mini-Schools® est une association de Jeunesse et d'Education Populaire, créée en 1970 et agréée par le Ministère de la Jeunesse et des Sports et par le Ministère du Tourisme. « Sa mission est de favoriser la communication par l'apprentissage précoce des langues⁷⁵ ». L'association propose une initiation à l'anglais aux enfants à partir de l'âge de 3 ans. Les Mini-Schools® regroupent

⁷⁴ Les autres analyses de séquences, notamment une avec la méthode Silent Way de Caleb Cattegno ne sont pas présentées ici dans un souci d'homogénéité du corpus.

⁷⁵ In *Guide pratique de l'animateur Mini-Schools®*, septembre 1998.

plusieurs types d'activités : les Baby-Schools® qui s'adressent aux enfants de 3 à 6 ans, les Mini-Schools® proprement dites destinées aux enfants de 6 à 10 ans et les Mini-Schools® Conversations qui concernent les collégiens. L'association dispense également des cours aux adultes : les Schooltonics. Enfin, il existe également quelques Mini-Schulen, équivalent allemand des Mini-Schools® pour les enfants de 4 à 11 ans. Pour notre étude, nous nous intéresserons uniquement aux Baby-Schools®. Tout au long de l'année scolaire, une heure par semaine, les enfants sont réunis dans des groupes de 8 à 12 autour d'un animateur formé aux méthodes Mini-Schools®. Les séances ont lieu soit dans une salle municipale, soit dans un établissement scolaire, soit chez une mère-hôtesse, c'est-à-dire au domicile d'un parent dont l'enfant participe aux séances.

La participation aux séances Mini-Schools® est payante, cependant, il est important de noter que certaines municipalités qui gèrent une Mini-School® pratiquent le paiement au quotient familial, ce qui permet aux parents issus de diverses catégories socioprofessionnelles d'inscrire leurs enfants même si leurs revenus sont modestes. Les enfants participants proviennent donc de milieux très variés et les Relais Mini-Schools® espèrent ainsi pouvoir considérer les séances comme une occasion de transmettre une langue étrangère à de jeunes enfants, cela sans distinction de classe sociale ou d'origine géographique.

Les séances que nous avons observées ont lieu le mercredi matin dans une salle municipale, dans la banlieue parisienne. Nous avons choisi deux groupes travaillant avec des méthodes différentes issues de la méthodologie Mini-Schools®. La méthode employée pour le premier se nomme Teddy B, elle est essentiellement basée sur l'apprentissage du vocabulaire de base anglais : les vêtements, les couleurs, les nombres, les parties du corps et autres mots de la vie quotidienne. Les enfants apprennent les différents items par l'intermédiaire de chansons et de comptines, le réemploi des connaissances se fait par le biais d'activités ludiques. Le groupe est composé d'enfants, âgés de 4 à 5 ans. Le second groupe travaille sur une méthode intitulée Sweet Circus. Elle présente aux enfants la vie du cirque, le vocabulaire à acquérir est donc axé sur les animaux, les couleurs, les nombres, les vêtements et les parties du corps mais aussi sur les différents verbes d'action tels que courir, sauter, danser, etc. Ce groupe est constitué d'enfants âgés de 5 à 6 ans. La différence majeure entre les deux méthodes est que le vocabulaire est découvert plus à travers des chants

et des jeux dans Teddy B et davantage à travers des actions et des activités physiques dans Sweet Circus, ce qui ne l'empêche pas d'impliquer chants et autres jeux moins dynamiques.

En ce qui concerne la méthodologie Mini-Schools® à proprement parler, notamment les méthodes consacrées aux enfants de moins de 6 ans, elle est très difficile à rattacher à un courant méthodologique. Il faut savoir que la consigne de base est la non-utilisation de la langue maternelle durant la séance. Ainsi, un petit rituel (passage de la douane, chanson, mot de passe, voyage symbolique) en début et en fin de leçon, permet d'abandonner symboliquement l'usage de la langue maternelle puis de la retrouver. L'essentiel de la séance se déroule donc en anglais (du moins en ce qui concerne l'animateur/enseignant).

Dans la méthodologie, on trouve des éléments de la méthode par le mouvement de James Asher avec de nombreuses actions à réaliser. Les activités sont principalement des jeux verbaux et non verbaux autour d'un ensemble d'items lexicaux à acquérir ou d'un point de grammaire à pratiquer. On trouve également beaucoup de questions/réponses qui rappellent la méthode directe (« What's this ? » ⇒ « It's a cat »). Les supports utilisés sont des chansons, des images, des jeux de cartes, le mobilier et, comme nous le verrons ultérieurement, des gestes d'activités. Certaines activités sont très communicatives et l'utilisation de supports authentiques (chansons, jeux) sont en harmonie avec certains principes de l'approche communicative. En somme, l'ensemble est éclectique et très dynamique (les enfants alternent positions assises et debout) et les activités sont brèves et s'enchaînent rapidement pour éviter les temps morts et garder l'attention des enfants.

4.4.3.3 Présentation des gestes du corpus dans le classement

Nous n'avons pas répertorié exhaustivement les gestes du corpus et ce pour plusieurs raisons : premièrement, nous avons éliminé quelques gestes qui étaient peu visibles sur la vidéo (la posture de l'enseignant au moment de l'apparition du geste était hors champ, par exemple), deuxièmement, nous avons enlevé certains gestes qui étaient trop récurrents pour une même fonction de manière à ne pas alourdir le corpus, ce qui signifie que si un même geste apparaissait plusieurs fois pour une même fonction nous ne l'avons répertorié qu'une fois. Néanmoins, une grande majorité des gestes observés a été classée et nous tenons à préciser qu'absolument

tous les gestes trouvaient leur place dans notre catégorisation. Dans le présent travail, il n'y aura pas d'étude statistique des GP, la taille réduite de notre corpus ne le permettant pas. De plus, il ne nous a pas semblé pertinent pour la suite de notre étude de constituer cette analyse statistique. Après diverses observations (filmées ou non), lectures d'articles et entretiens avec des enseignants de langue, il nous semble que la quasi-totalité des enseignants gestualisent mais sans doute dans une quantité très variable. La méthodologie employée, le public (âge, niveau, origine) face auquel on se trouve, peut-être même la langue enseignée a certainement une incidence sur la fréquence, la quantité et l'iconicité des gestes émis par l'enseignant. Il faut aussi tenir compte de la personnalité et du milieu socio-culturel d'origine de celui-ci, ce qui, en somme, constitue son *profil gestuel*, notion que nous développerons dans la quatrième section du présent travail. Ainsi, il nous semble que l'enseignement précoce des langues favorise l'émission de nombreux gestes pédagogiques, d'où la richesse de ce corpus.

Les gestes rassemblés ont été étiquetés en fonction de leur rôle dans la classe. Lorsque le geste était accompagné d'une occurrence verbale, nous l'avons indiquée, sinon nous avons seulement indiqué l'intention de communication. Nous avons d'ailleurs pu remarquer que les gestes pouvaient apparaître sans accompagnement verbal par exemple pour encourager, aider ou signaler une erreur à un apprenant qui s'exprime, l'enseignant a souvent recours à des gestes pendant la production de l'apprenant ce qui lui permet de ne pas l'interrompre mais de le guider. Lorsque seulement une partie de la phrase est gestualisée, nous l'avons mise entre crochets comme on peut le voir pour le geste n°12 où seul « isn't » est renforcé par un geste :

Geste grammatical : Mise en valeur d'une particularité grammaticale « yes it is, no it [isn't] »
⇒ 12. L'index est dressé et la prononciation de l'item est accentuée. (MS 2)

Nous avons classé et numéroté 44 gestes. Cependant ce chiffre ne correspond pas à la totalité des gestes relevés et ceci pour 3 raisons. Premièrement, ceux qui apparaissaient plusieurs fois dans un même corpus et ayant le même sens et la même fonction ont été neutralisés et nous n'en n'avons gardé qu'un seul à titre d'exemple. Deuxièmement, quand nous avons trouvé le même geste avec le même sens et une fonction identique dans les 2 corpus, nous ne l'avons mentionné qu'une fois mais avons indiqué dans quels corpus il a été trouvé. C'est, par exemple, le cas du geste n° 33 qui a été trouvé dans les deux corpus.

Interroger, donner la parole : Interroger « Prénom de l'apprenant » ou rien

⇒ 33. Doigt pointé vers l'apprenant interrogé (MS 1 et 2)

Troisièmement, il nous a parfois semblé qu'un même geste remplissait plusieurs fonctions, il nous a donc fallu déterminer qu'elle était la principale et attacher le geste à cette fonction. Dans le cas du n°40, par exemple, ce geste sert clairement à féliciter l'apprenant mais c'est aussi grâce au geste que ce dernier peut comprendre le sens du mot «good», s'il ne le connaît pas déjà, cependant nous avons choisi de ne pas mettre ce geste dans la catégorie « geste sémantique » car ce n'est pas, à notre avis, sa fonction principale.

Féliciter, approuver : « good »

⇒ 40. Le pouce est dressé, le reste des doigts est replié. (MS2)
--

Le corpus complet est disponible dans l'Annexe 2.

4.4.3.4 Catégorisation

A l'observation de séquences de classe filmées, il nous a semblé que les différents gestes utilisés par les enseignantes avaient des rôles bien définis. Il nous a semblé judicieux de répertorier les gestes observés et de les regrouper par fonction.

Nous avons tout d'abord mis au jour de multiples sous-catégories fonctionnelles du geste. Puis, il nous a semblé que ces sous-catégories pouvaient être regroupées sous trois grandes fonctions : informer, animer, évaluer. Ceci n'est pas sans rappeler la définition des rôles de l'enseignant élaborée par Louise Dabène (1984). Elle distingue 3 fonctions pour l'enseignant de langue étrangère : une fonction de vecteur d'information, une fonction de meneur de jeu et une fonction d'évaluateur (1984 : 41) que Francine Cicurel (1985) reprend sous les appellations suivantes et qui seront désormais utilisées dans ce travail : informateur, animateur et évaluateur (1985 : 13). En s'appuyant sur le travail de Louise Dabène, Francine Cicurel définit la triple fonction de l'enseignant ainsi :

- « - celle d'informateur : l'enseignant est celui qui connaît la langue-cible ; il transmet donc un savoir sur l'objet à enseigner ;

- celle d'animateur : il est responsable de la gestion des séances – exposer les consignes, donner ou reprendre la parole, gérer les interactions entre les membres du groupe ;

- celle d'évaluateur : il juge l'acceptabilité des productions langagières de ses élèves » (1985 : 13).

Il nous a donc semblé tout à fait pertinent de réutiliser cette catégorisation fonctionnelle, originellement bâtie sur l'analyse d'interactions verbales, pour

l'appliquer à l'analyse des phénomènes non verbaux d'autant plus que Louise Dabène prend le soin de préciser « qu'un bon nombre d'opérations peuvent se traduire par des manifestations non verbales » (1984 : 43). Elle ajoute que « la gestualité et la mimique jouent un rôle non négligeable dans la régulation des échanges mais aussi dans l'évaluation voire l'apport d'information » (1984 : 43).

Ainsi sous l'appellation **Gestes d'information**, nous avons regroupé les **gestes d'information grammaticale** qui servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue.

Exemples de gestes d'information grammaticale :

Pour aider à rétablir une syntaxe correcte : L'apprenant dit « I am an elephant red » au lieu de « I am a red elephant »
⇒ 11. L'enseignante reprend la phrase en dessinant un demi cercle de l'index pour montrer qu'il faut inverser le nom et l'adjectif. (MS2)

Mise en valeur d'une particularité grammaticale : « yes it is, no it [isn't] »
⇒ 12. L'index est dressé et la prononciation de l'item est accentuée. (MS2)

Les **gestes d'explication lexicale**, qui constituent la majeure partie de cette catégorie, sont également les plus étudiés par les auteurs. Ainsi les études de Peter E. Carels (1981) et d'Anne Lazaraton (2004), pour ne citer que ces deux exemples, ne concernent que les gestes d'explication lexicale. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous n'avons pas eu recours à ces études dans notre corpus, leurs exemples se rangeant tous dans la même sous-catégorie.

Exemples de gestes d'explication lexicale :

« sleep »
⇒ 1. Les deux mains sont collées paume contre paume et la tête penchée sur le côté y repose. (MS 1et 2)

« I'm afraid! »
⇒ 2. Mimique de peur avec les mains sur les joues. (MS 2)

Nous avons également inclus une sous-catégorie nommée **Susciter, attirer l'attention**. On peut se demander si elle fait véritablement partie de la fonction d'information ou si elle ne serait pas plutôt du côté de l'animation. Notre conclusion est qu'elle fait certainement un peu partie des deux. Néanmoins, étant donné que ce type de geste sert à attirer l'attention de l'apprenant sur un élément nouveau à acquérir ou sur une exception par exemple, il nous a semblé que sa fonction

principale était d'informer. C'est d'ailleurs ainsi que nous avons interprété la fonction de « focalisation » de Carla Cristilli (2005) et celles « emphatique » et « pour attirer l'attention » de Yuka Fujimori (1997).

L'appellation **Geste d'animation** englobe à la fois les **gestes de gestion de classe** (Changement d'activité, Démarrage et clôture d'activité, Placement des enfants / du matériel, Punir/gronder/faire taire, Consigne) et de **gestion des interactions et de la participation** (Régulation des débits / du volume sonore, Répétition, Etayage, Interroger, donner la parole).

Exemples de gestes de gestion de classe :

Pour clore une activité : « Ok, that's fine » / « Stop »
⇒ 16. Mouvement latéral du bras au niveau du ventre, parallèle au sol, paume face au sol également. (MS 1)
⇒ 17. Main à plat, parallèle au sol. (MS 1)

Consigne d'activité : Demander aux apprenants de fermer les yeux : « Close your eyes »
⇒ 26. Les deux mains, paumes vers le visage, effectuent un mouvement vertical, vers le bas, comme pour caresser les paupières mais sans les toucher. (MS 1)

Exemples de gestes de gestion des interactions et de la participation :

Interroger un enfant sur un objet précis « What's this ? »
⇒ 35. Déictique (pointage index) sur une image ou un objet. (MS 1 et 2)

Pour demander au groupe d'apprenants de répéter : « repeat », « again » / « everybody »
⇒ 29. Petits mouvements ascendants des deux mains à plat paumes vers le ciel. (MS 1)
⇒ 30. Geste circulaire de la main, paume vers le sol. (MS 2)

Quant à la fonction **Geste d'évaluation**, elle nous est apparue fondamentale et il est assez surprenant qu'elle n'apparaisse pas dans les classements étudiés précédemment, mis à part celui de Carla Cristilli (2005). Nous avons déterminé trois sous-catégories : **Encourager**, **Féliciter/approuver** et **Signaler une erreur**. On peut se demander si **Encourager** n'a pas plutôt une fonction d'animation mais en observant les enregistrements vidéos, nous avons remarqué qu'en encourageant l'apprenant pendant que celui-ci produit un énoncé oral, l'enseignant lui montre qu'il est sur la bonne voie, que son énoncé est correct et qu'il doit continuer. Les gestes servant à **Féliciter/approuver** apparaissent davantage à la fin de l'intervention de l'apprenant, ce qui permet à l'enseignant de sceller la fin de la réponse par une évaluation positive. Lorsque l'énoncé présente des erreurs, l'enseignant peut soit interrompre l'apprenant, soit attendre la fin de l'énoncé pour intervenir. En général,

si l'enseignant signale une erreur pendant la production de l'apprenant, il aura tendance à le faire de manière non verbale seulement de façon à ne pas l'interrompre. Nous nous sommes demandée si nous pouvions nommer une sous-catégorie « Corriger ». Rappelons que corriger signifie « rectifier une (des) production(s) » et rétablir le « caractère « correct » (acceptable, approprié) d'une forme ou d'un énoncé, en référence à des normes et des critères linguistiques ou sociolinguistiques ».⁷⁶ Le fait est que nous n'avons pas relevé de geste servant cette fonction, en effet, l'enseignant a plutôt recours au non verbal pour indiquer un problème dans la réponse de l'élève et non pour lui donner la bonne réponse. L'apprenant, sachant où se trouve la partie erronée, n'a plus qu'à la corriger et peut ainsi réfléchir sur ses erreurs. Cela dit, il existe sans doute des exemples de gestes correctifs ou du moins indiquant plus précisément la nature de l'erreur et pas seulement où elle se situe dans la phrase. Claudine Martina, professeure d'anglais, a d'ailleurs mis au point ce qu'elle nomme « une méthode corrective en classe d'anglais » dans le but de renseigner précisément l'apprenant sur son erreur.

« L'imaginaire pourtant ne manque pas pour signaler la présence d'erreurs : mimiques de désapprobation, claquements de doigts, bruits gutturaux divers dont on attend, comme par miracle, la correction de l'énoncé. Or, pour qu'un élève se corrige, il ne lui suffit pas de savoir que son énoncé était faux, mais il lui faut pouvoir discerner ce qui, dans son énoncé, était incorrect et pourquoi. Tant qu'il ne prendra pas conscience de la nature de ses erreurs il ne pourra en venir à bout » (Claudine Martina, 1991 : 45).

Elle a donc établi un système dans lequel chaque geste correspond à une erreur précise : grammaticale, phonétique ou prosodique. Par exemple, un petit coup de point sur la table indique l'oubli de la préposition « to », l'entrecroisement des index symbolise le cas possessif, le « s » de la troisième personne du singulier au présent simple est matérialisé par le chiffre 3 montré sur les doigts ou encore l'enseignant peut faire semblant de pincer un élève (aïe) pour représenter la prononciation de la diphtongue [ai] (1991 : 47-48). Tout cela, bien sûr, constitue un code commun partagé entre élèves et professeur et qui n'est utilisé qu'au sein de la classe. Cela dit, même si Claudine Martina parle de « méthode corrective », on peut se demander si ces gestes n'ont pas quand même pour fonction de signaler une erreur et non de la corriger car, en fin de compte, c'est quand même l'apprenant qui produira la réponse verbale correcte et corrigée.

⁷⁶ Définition du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Jean-Pierre Cuq, 2003).

Geste d'information	Susciter, attirer l'attention
	Geste d'information lexicale
	Geste d'information grammaticale
Geste d'animation	Geste de gestion de classe
	Geste de gestion des interactions et de la participation
Geste d'évaluation	Encourager
	Féliciter, approuver
	Signaler une erreur, corriger

Tableau n°8 Catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique en classe de langue

Le tableau n° 8 synthétise les fonctions et les sous-catégories fonctionnelles du geste pédagogique en classe de langue⁷⁷. Quant au classement détaillé des 44 gestes du corpus, il peut être consulté par le lecteur dans l'Annexe 2.

4.4.3.5 Le geste d'activité

Parmi les gestes relevés, notamment dans les vidéos des séances Mini-Schools®, il existe un type de geste que nous n'avons pas classé : le geste d'activité. Ce que nous nommons ainsi est constitué d'un ensemble de gestes servant de support d'activité comme pourrait l'être une image, une chanson, un texte ou un film. Par exemple, dans le corpus MS 1, l'animatrice fait jouer les enfants au jeu « Teddy Bear says » (« Jacques a dit » en français) : pour cela elle demande aux enfants d'exécuter des actions (« clap your hands », « jump », « sit down »), lorsque ces ordres ne sont pas précédés de « Teddy Bear says... », les enfants ne doivent pas réagir. Dans ce type d'activité, les enfants produisent une réponse non verbale à un indice verbal (l'ordre). L'activité inverse existe aussi : dans le corpus MS 2, l'animatrice imite des animaux que les enfants doivent nommer en anglais (réponse verbale à un indice non verbal). Ce type d'activité n'est pas spécifique à la méthodologie Mini-Schools®, le jeu « Teddy Bears says » n'est pas sans rappeler la méthodologie par le mouvement de James Asher (TPR : Total Physical Response) dans laquelle les premières séances sont largement consacrées à l'exécution puis à la production de commandements par les apprenants (James Asher, 1977/2000). Cela ne veut pas dire que ces gestes n'ont jamais eu d'autre fonction, bien au contraire, pour faire comprendre aux enfants le

⁷⁷ D'après nos observations personnelles, il semblerait que la catégorie « geste d'information » contienne une autre sous-catégorie qui pourrait s'appeler « geste d'information prosodique et phonétique » relative aux phénomènes paraverbaux propres à la langue. Cela dit, dans notre corpus, il n'y a pas d'exemple de ce type de geste.

sens des différents noms des animaux, l'animatrice Mini-Schools® a utilisé les imitations des animaux pour aider à la compréhension et il en va de même pour les verbes d'actions qui sont enseignés aux apprenants (de la Mini-School comme de la TPR) en associant signifiant et signifié (mot et geste). Ainsi on peut dire certains gestes ont une double vie dans la classe : geste pédagogique et support d'activité. Claudine Martina en fait également la remarque au sujet des gestes correctifs autour des prépositions spatiales :

« En plus de la correction ponctuelle d'une de ces prépositions, ceci permet, avec une économie de moyens et de temps, des révisions pour la classe entière : le professeur exécute les gestes, les élèves énoncent les mots correspondants » (1991 : 47).

Même si ces gestes jouent un rôle fondamental dans la classe de langue, nous pensons qu'il ne s'agit pas là de geste pédagogique au sens où nous l'entendons : un geste qui illustre et renforce les interactions enseignant/apprenants mais d'un simple support.

Toutes les fonctions du geste pédagogique sont intéressantes à étudier. Néanmoins, dans notre travail de recherche nous nous focaliserons principalement sur une des sous-catégories mise au jour précédemment. Il s'agit du geste d'information lexicale dans la fonction principale d'information. Il se trouve que ces gestes sont très utilisés par l'enseignant de langue et que notre intérêt se porte tout particulièrement sur eux pour étudier leur impact sur la compréhension de la langue étrangère (car c'est là leur fonction principale) et sur la mémorisation d'items lexicaux par le jeune apprenant.

4.5 Le code commun

En observant le corpus, nous pouvons remarquer que toutes sortes de gestes sont utilisées à des fins pédagogiques. En effet, si nous reprenons le continuum de Kendon, nous retrouvons exactement les mêmes catégories : des coverbaux, des emblèmes et des mimes. Les coverbaux utilisés sont principalement des iconiques et des déictiques. Les emblèmes utilisés par l'enseignant peuvent être soit ceux de la culture des apprenants (et éventuellement de l'enseignant s'il appartient à la même communauté linguistique que ses élèves), soit ceux de la langue-cible avec les éventuels problèmes de compréhension que cette utilisation peut engendrer et sur lesquels nous reviendrons au début de la Section 2. Quant aux mimes, ils sont créés

sur la base des représentations mentales de l'enseignant (et de celles supposées des apprenants) ainsi que nous le développerons dans la Section 2 également.

Il n'y a évidemment pas d'éléments de la langue des signes utilisés en classe mais nous trouvons parfois des gestes créés par l'enseignant avec un sens très particulier, nous le répétons, connu des apprenants. Nous pouvons donner comme exemples ⁷⁸, une enseignante d'anglais qui, en indiquant le chiffre 3 avec ses doigts, signifie à un apprenant qu'il a oublié le /S/ de la troisième personne du singulier au présent simple. Autre exemple, une enseignante d'anglais aide ses élèves à construire une phrase en montrant sur ses doigts combien d'éléments doivent figurer dans la phrase, lorsqu'un apprenant commet une erreur ou oublie un mot (une préposition par exemple), elle lui fait remarquer en attirant son attention sur le doigt correspondant. Enfin, dernier exemple, une enseignante de vietnamien utilise des mouvements des bras et des mains pour illustrer les tons de la langue. Un ton montant sera donc symbolisé par un mouvement ascendant de la main et de l'avant-bras. Les apprenants découvrent les tons en les visualisant, les répètent en ayant recours à cette gestuelle qui permet également à l'enseignante d'indiquer une erreur de prononciation et d'aider l'élève à s'auto-corriger en observant les gestes de sa professeure.

Ces gestes sont donc utilisés régulièrement par l'enseignant et deviennent rapidement familiers. On peut alors parler d'un **code commun** qui est transmis aux élèves par l'enseignant. Marva Barnett (1983 : 174) met l'accent sur l'établissement d'un code commun entre apprenants et enseignant :

« First, the teacher develops a standard set of signals. [...] Evidently, such gestures are not universal, not need they be. Introduced several times with a verbal cue, they soon elicit automatic, unconscious response from students⁷⁹ ».

Ces signaux peuvent servir pour la gestion de la classe et plus précisément pour guider des activités. Marva Barnett (1983 : 174) donne l'exemple d'un geste que l'enseignant peut utiliser pour indiquer aux apprenants une consigne d'exercice : il donne une phrase au singulier et demande aux élèves de la mettre au pluriel, la

⁷⁸ Exemples tirés d'observations informelles ou de discussions avec enseignants et apprenants.

⁷⁹ « D'abord, l'enseignant développe un ensemble standard de signaux. Ceux-ci peuvent être constitués de gestes de la main ou du bras, de mouvements de la tête ou des yeux ou même du corps entier. [...] Evidemment, ces gestes ne sont pas universels et n'ont pas besoin de l'être. Introduits à plusieurs reprises avec un indice verbal, ils provoqueront rapidement une réponse automatique et inconsciente des apprenants » (notre traduction de Barnett, 1983 : 174).

consigne de transformation est introduite par un geste de la main (deux doigts dressés par exemple) qui dans le code commun de la classe signifie « pluriel ».

En réfléchissant à une méthode de correction de l'oral, Claudine Martina (1991 :45) a essayé de trouver des modes de correction, des façons de signaler l'erreur sans interrompre l'élève, sans corriger à sa place et en lui donnant clairement les moyens de s'auto-corriger et de poursuivre sa production. Le geste apparaît comme une solution efficace :

« Partant du constat que certains gestes étaient spontanément utilisés par de nombreux professeurs d'anglais –en particulier pour indiquer le passé ou évoquer le « s » de la troisième personne- et que l'efficacité de cette correction apparaissait flagrante, Madame Dodge et moi-même avons peu à peu mis au point un système correctif non verbal, constitué de gestes [...] » (1991 : 46).

Ce système de correction gestuel, une fois acquis par les apprenants, leur permet de s'exprimer en classe tout en recevant l'aide muette de l'enseignant :

« Le principe de la gestuelle est simple : à chaque erreur correspond un geste correctif car chaque notion a un corollaire visuel, enseigné simultanément. Ces gestes renvoient à une notion grammaticale, à un schéma intonatif, à une façon de prononcer. Ils font voir à l'élève son erreur, réveillent un automatisme d'apprentissage et lui permettent de s'auto-corriger » (1991 : 46).

Comme nous pouvons le voir dans cet extrait ainsi que dans les exemples donnés précédemment, certains gestes de ce code commun font référence à des particularités linguistiques de la langue-cible.

Dans l'explication lexicale, un certain nombre de gestes utilisés très régulièrement et toujours avec le même sens, sont automatiquement décodés par les apprenants. Ces gestes du code commun ont donc un degré très fort de conventionalité dans la classe. Une fois appris par les apprenants, ils sont d'une aide encore plus précieuse pour la compréhension et la mémorisation.

On peut donc énumérer trois conditions pour qu'un GP fasse partie du code commun de la classe :

- Que ce geste soit toujours associé au même sens.
- Que son utilisation soit fréquente afin d'être mémorisé
- Qu'il garde toujours le même aspect, la même forme pour être bien identifié.

Ainsi le geste pédagogique devient plus efficace et crée des automatismes chez les apprenants. A la vue de tel ou tel geste, ils savent qu'ils ont commis une erreur et laquelle, ils comprennent le sens d'un énoncé, assimilent une consigne d'activité, etc.

5 Problèmes et questions méthodologiques

Le dernier point que nous souhaiterions aborder dans cette première section est lié aux divers problèmes et questions méthodologiques que le présent travail soulève. Pour travailler dans une perspective de didactique cognitive des langues, il est nécessaire de combiner des éléments de didactique avec des outils de psychologie cognitive, ce qui demande parfois de faire des choix en termes de méthodologie.

Nous aborderons tout d'abord la particularité du public que nous avons étudié, puis nous traiterons de la spécificité de l'objet d'étude : le GP et mentionnerons notamment les difficultés que nous avons rencontrées pour le décrire. Enfin, nous expliquons ici les choix méthodologiques que nous avons faits pour analyser cet objet d'étude encore trop peu connu qu'est le geste pédagogique.

5.1 Le public expérimental

5.1.1 Choix de la langue étrangère et des sujets

Nous avons travaillé sur l'apprentissage de l'anglais par des enfants français pour trois raisons principales. Premièrement parce qu'étant en France, il nous était plus aisé de rencontrer des enfants français apprenant l'anglais que l'inverse, ou apprenant d'autres langues⁸⁰. Deuxièmement, le contexte scolaire français tend vers une généralisation de l'enseignement de la langue anglaise comme langue vivante 1. Enfin, il nous a semblé que notre propre expérience d'enseignante d'anglais à un public très jeune pouvait enrichir ce travail de réflexions d'ordre pratique dues à une connaissance approfondie du terrain.

La dernière section de ce travail portera sur la formation des enseignants et prendra comme exemple la formation initiale et continue de professeurs de Français Langue Etrangère (FLE). Là encore, ce choix est justifié à la fois par la disponibilité du public et par notre expérience en tant que formatrice de formateurs en FLE à l'université Paris 7–Denis Diderot et au CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques).

Néanmoins, il nous semble que le choix des langues n'est pas crucial pour notre travail et sert plutôt ici d'illustration. En effet, la plupart des questions et réflexions

⁸⁰ La rencontre avec les enfants français apprenant l'anglais n'a eu lieu que lors d'observations filmées et non lors des expérimentations. Ces dernières ont été faites avec des enfants français n'apprenant aucune langue étrangère afin de mesurer le réel impact du geste sur la compréhension et sur la mémorisation sans risquer le recours à des apprentissages antérieurs et/ou annexes.

soulevées dans notre étude nous apparaissent transférables à d'autres langues. Cela ne veut pas dire que nous neutralisons la spécificité de chaque langue et de ses gestes, bien au contraire, mais il nous semble que la réflexion sur le geste pédagogique amorcée ici pourrait être appliquée à l'enseignement de la plupart des langues ainsi qu'à la formation des enseignants de langue étrangères en général.

En ce qui concerne l'âge du public, comme nous l'avons montré au début de cette section, en Europe et en France en particulier, l'avancement de l'âge pour débiter l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école est une dynamique forte. Il nous a donc semblé intéressant de travailler avec des enfants, notamment de grande section de maternelle (l'âge idéal de commencement d'apprentissage d'une langue étrangère pour les institutions est souvent 5-6 ans).

La seconde raison qui nous a fait choisir un jeune public est le fait qu'ils ne connaissent pas encore la modalité écrite puisqu'ils n'apprennent à lire et à écrire pleinement qu'à partir du CP (6 ans). En effet, comme nous aurons l'occasion de le montrer à plusieurs reprises dans cette thèse, la multiplication des supports d'apprentissage est fondamentale pour la compréhension et la mémorisation. Ainsi chez les apprenants plus âgés, adolescents et adultes, le recours au support écrit, tant en compréhension qu'en production mais aussi en systématisation, est pratique courante. Mais comment s'y prendre quand l'élève ne maîtrise pas le code écrit ? Il nous semble que, spontanément, le geste vient s'ajouter comme modalité essentielle d'accès au sens et comme stratégie de mémorisation. Cela ne veut pas dire pour autant que les apprenants plus âgés ne bénéficient pas du geste pédagogique, bien au contraire, mais nous pouvons supposer qu'il est encore plus pertinent chez de jeunes enfants.

Ensuite, notre expérience d'enseignement de l'anglais à de jeunes publics nous a fait prendre conscience de l'importance du geste mais également de certains problèmes d'interprétation que les enfants pouvaient rencontrer face à des gestes d'adultes. Nous avons pensé que cette question serait intéressante à étudier de manière expérimentale.

Enfin, il nous a semblé que les rares études concernées par l'usage des gestes en classe de langue s'intéressaient davantage au public adulte voire adolescent qu'enfantin. Par exemple, dans son article sur le rôle du non verbal dans les tâches de compréhension orale en langue étrangère, Susan Kellerman précise dans une note :

« The following discussion is only relevant to *adult* learners. Some kinesic behaviour is learned, and linked to maturation, and thus it would not be appropriate to include young language learners ⁸¹ » (1992: 254).

Il nous est alors apparu que plusieurs chercheurs considéraient (à raison) l'étude de jeunes sujets trop difficile et complexe ce qui justifie la rareté des travaux de recherche sur la gestuelle pédagogique avec un public enfantin. Le travail avec les enfants présente effectivement un certain nombre d'obstacles et de complications qui obligent le chercheur à s'adapter constamment et à concevoir ses expérimentations en fonction.

5.1.2 Expérimenter avec des enfants

Tout au long de notre travail, nous avons rencontré des difficultés à expérimenter avec ce sujet spécifique qu'est le jeune enfant.

5.1.2.1 Concentration et mémorisation

Tout d'abord, sa capacité à se concentrer pleinement sur une tâche est d'une durée assez limitée. C'est pourquoi, les expérimentations ont fréquemment été réalisées en plusieurs fois pour raccourcir les séances. Il arrive souvent que les enfants répondent « je ne sais pas » ou « je ne sais plus » à des questions qu'on leur pose sur la tâche qu'ils viennent d'effectuer. Ils sont facilement déconcentrés par un bruit extérieur, un objet qu'ils remarquent dans la salle, etc. Il faut donc éliminer au maximum tout élément qui pourrait venir perturber la concentration de l'enfant. Il est néanmoins impossible de maîtriser tous les paramètres. L'exemple suivant⁸² montre que la mémorisation à court terme des enfants est souvent assez limitée (la faculté de concentration aussi sans doute).

Exp1	Gio tu te rappelles de l'histoire?	
Gio1	je m'en rappelle plus du début	
Exp2	ah bon! alors on va essayer de s'en rappeler tous les deux / c'est l'histoire [d'une fille] / tu te souviens comment 1 elle s'appelle?	1 Montre la figurine de Betty
Gio2	[/] / hum / 1	1 Acquiesce
Exp3	c'est Betty	

⁸¹ « La discussion qui suit n'est valable que pour les apprenants *adultes*. Une partie du comportement kinésique est appris et est lié à la maturité et, par conséquent, il ne serait pas approprié d'inclure de jeunes apprenants de langue » (notre traduction de Kellerman, 1992 : 254).

⁸² Les conventions de transcriptions que nous avons adoptées sont décrites en 5.2.1.

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Problèmes et questions méthodologiques

Gio3	Betty	
Exp4	et Betty elle est où au début de l'histoire?	
Gio4	⌘	
Exp5	où est-ce qu'elle est?	
Gio5	⌘	
Exp6	tu te souviens pas?	
Gio6	⌘ 2	2 Négation de la tête

5.1.2.2 Explication de la consigne

L'explication de la consigne doit être faite de manière claire et précise avec un langage compris de l'enfant. D'une façon générale, lorsque cela est possible, il apparaît indispensable de faire d'abord un essai avec les enfants afin de les entraîner à la tâche et de s'assurer que la consigne est bien assimilée. Cela dit, l'essai doit être bref car dans le cas contraire, il risque de rallonger le temps de l'expérimentation et par conséquent, de diminuer le temps de concentration de l'enfant.

Il nous a toujours semblé pertinent de présenter systématiquement les expérimentations aux enfants comme des jeux et même comme des jeux auxquels ils n'ont jamais joué. L'aspect ludique et nouveau suscite ainsi l'intérêt et la motivation chez le jeune sujet pour participer à l'expérience.

5.1.2.3 L'interview

Les expériences nécessitant une interview ont été particulièrement délicates. L'enfant se retrouvant seul face à l'expérimentatrice, même s'il est habitué à cette dernière, demeure très impressionné par la situation et peut se révéler très timide. La présence d'une caméra, même discrète, n'arrange sans doute pas les choses. Bien sûr, certains enfants sont plus volubiles que d'autres et produisent ainsi des réponses plus longues et plus étoffées. D'autres demeurent désespérément muets. Il n'est pas rare non plus que des enfants, d'ordinaire volontaires et à l'aise, deviennent un jour d'expérimentation soudainement réservés et silencieux. Néanmoins, il serait injuste et peu honnête de trier les enfants à expérimenter. Nous n'avons dans nos expérimentations « éliminé » que les enfants qui semblaient particulièrement troublés par la situation et montraient une grande réticence. Ces cas furent extrêmement rares, les enfants étant majoritairement très volontaires lorsqu'ils nous voyaient arriver dans leur classe.

Exp22	alors là /qu'est-ce que / qu'est-ce qui se passe ?	
Ang22	⌘	
Exp23	qu'est-ce qu'elle dit ?	

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Problèmes et questions méthodologiques

Ang23	✕	
Exp24	qu'est-ce qu'elle montre ? qu'est-ce qu'elle fait ?	
Ang24	✕	
Exp25	tu peux m'expliquer ?	
Ang25	✕	
Exp26	est-ce qu'elle dit toujours qu'elle aime ou qu'elle aime pas ?	
Ang26	✕	
Exp27	ou qu'elle est contente ou pas contente ? qu'est-ce qu'elle dit ?	
Ang27	// elle dit que / elle aime / elle aime [pas] 11	11 Très léger non de la tête
Exp28	elle aime pas / comment tu sais ?	
Ang28	✕	
Exp29	qu'est-ce qu'elle aime pas ?	
Ang29	✕	
Exp30	bon / c'est tout ce que tu veux dire ?	
Ang30	✕	

Comme on le voit dans l'exemple ci-dessus, en tant qu'expérimentatrice, au cours des interviews, il nous est arrivé bien souvent de poser plusieurs questions à la suite sans obtenir la moindre réponse. Dans ce cas, le questionnement se révèle fort difficile car il faut essayer d'influencer le moins possible la réponse de l'enfant, tout en essayant de trouver une nouvelle formulation qui le fera réagir.

Autre élément assez marquant lors des interviews, la nervosité des enfants. Celle-ci était exprimée à travers de fréquentes manifestations corporelles : ils effectuent de nombreux mouvements répétitifs des jambes et des bras, jouent avec leurs vêtements, changent de position constamment. Les exemples suivants (figure n°12) montrent des gestes qui peuvent être très nerveux et saccadés et/ou ludiques :



Figure n°12 *Gestes nerveux et/ou ludiques pendant les entretiens*

Sauf mention contraire, durant toutes les expériences que nous avons menées, les enfants étaient assis sur une chaise. Pour des raisons techniques (positionnement de la caméra, hauteur du poste de télévision, placement de l'expérimentatrice), les enfants devaient être assis sur une chaise d'adulte c'est-à-dire plus haute et plus grande que les chaises auxquelles ils sont habitués dans leur classe. Il nous a toujours semblé que cette trop grande chaise pouvait être à l'origine de beaucoup de

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Problèmes et questions méthodologiques

mouvements comme le balancement incessant des jambes qui ne touchent pas le sol. Cela dit, rien ne prouve qu'un autre type d'installation aurait éliminé les mouvements extra-communicatifs des jeunes sujets. La position « assis par terre » nous a semblé encore moins pratique dans la mesure où les enfants, libres de leurs mouvements car non contraints par le mobilier, auraient pu se déplacer et sortir du cadre fixe de la caméra. La série de photos (figure n°13) suivante montre un enfant particulièrement mobile sur sa chaise :



Figure n°13 Mouvements de distraction pendant l'entretien

Cet ensemble de gestes nerveux et/ou ludiques a probablement un impact sur le ou les interlocuteurs de l'enfant. En tant qu'expérimentatrice, il nous a semblé que notre attention était dérivée vers ces mouvements lors des entretiens. L'effet semble être le même pour les autres interlocuteurs, le cas échéant. Témoins, la photo de la figure n°14 où l'on peut voir que le regard (par l'inclination de la tête) de la petite fille de droite est attiré par les mouvements de sa camarade.



Figure n°14 Distraction

Lors du travail de transcription des enregistrements, nous avons parfois été agacée par ces manifestations non verbales qui parasitent certains gestes communicatifs. Ainsi, excepté lorsque cela nous a semblé extrêmement pertinent, nous avons choisi de ne pas transcrire les gestes extra-communicatifs des jeunes sujets. En effet, une transcription indiquant l'ensemble de ces mouvements nerveux

et répétitifs paraîtrait trop dense au lecteur et ne mettrait pas assez en valeur les gestes communicatifs dont il est question dans notre travail.

5.2 Elaborer un système adapté à la recherche

Notre étude étant un peu spécifique tant dans ses questions de recherche que dans sa démarche (expérimentale), il convient d'élaborer une méthode de travail qui lui soit propre et de résoudre un certain nombre de problèmes pratiques. D'autre part, le geste pédagogique, objet d'étude peu étudié ne bénéficie pas à notre connaissance d'une méthodologie de recherche adaptée.

5.2.1 Transcription : problèmes et méthodes

Une des raisons du peu d'études sur les gestes en classe de langue, soulevée par Anne Lazaraton (2004 : 81) est la difficulté de recueillir un corpus vidéo. Il faut que le chercheur ait à sa disposition le matériel vidéo pour recueillir ses données, qu'il apprenne à le faire fonctionner correctement et qu'il trouve un public acceptant d'être observé. Bien souvent, les enseignants sont très réticents à l'idée d'être filmés dans leur activité professionnelle de peur d'être jugés par un tiers. Autre problème soulevé par Anne Lazaraton (2004 : 81) : la transcription du corpus vidéo qui est souvent envisagée comme une activité frustrante (on ne peut pas toujours rendre à l'écrit ce que l'on observe) et qui prend énormément de temps. Elle nécessite d'ailleurs d'établir un certain nombre de conventions de transcription.

A plusieurs reprises, le présent travail analysera des situations de classe ainsi que des entretiens. Dans les deux cas, une transcription précise de l'activité verbale et non verbale des locuteurs est nécessaire et sert de base pour l'interprétation de ces manifestations. Se pose alors la question de la transcription : comment rendre compte précisément et lisiblement de l'activité des locuteurs ? Comment présenter au lecteur différentes informations concernant des phénomènes concomitants sans pour autant rendre la lecture fastidieuse voire désagréable ? Il appartient sans doute à chaque chercheur de choisir le mode de transcription qui correspond le mieux à ses objectifs de recherche (transcription phonétique, orthographique, etc.). Les pages suivantes visent à présenter au lecteur notre cheminement à travers différents types de conventions de transcription et divers travaux de recherche qui nous ont conduite à l'élaboration de notre propre système.

5.2.1.1 Transcrire le verbal

Rendre compte de phénomènes oraux en utilisant le système écrit est loin d'être une tâche évidente. « On rencontre alors une série de difficultés, du fait que l'écriture n'est pas ce simple instrument de transposition de l'oral qu'une approche naïve voudrait y voir » (Claire Blanche-Benveniste, 1997 : 25). Figure de proue de l'étude du français parlé, Claire Blanche-Benveniste (1997 : 25-26) soulève six difficultés principales dans la transcription de l'oral avec le système écrit :

- Comment reproduire des caractéristiques prosodiques (débit, mélodie, intensité, inflexions...) qui ne peuvent être présentées à l'écrit ?
- Comment rendre compte des contextes d'interactions, des tours de parole, de la gestuelle sans alourdir la transcription ?
- Comment présenter avec des signes typographiques les caractéristiques des interactions orales telles que les hésitations, les chevauchements, les pauses, les interruptions, etc. ?
- Comment modifier l'usage conventionnel des signes de ponctuation pour rendre compte des phénomènes de la langue parlée ?
- Comment présenter les variations de prononciation et de syntaxe propres à l'oral en utilisant l'écriture orthographique ?
- Comment reproduire fidèlement les paroles d'un individu sachant que celles-ci sont soumises à notre interprétation qui est elle-même influencée par notre perception des paroles de l'interlocuteur ?

La convention de transcription orthographique élaborée par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (GARS) de l'Université de Provence propose des solutions aux difficultés qui viennent d'être énoncées.

Particularités	Symbole de transcription
Eléments non orthographiables	appel de note et transcription phonétique
Ponctuation	Aucune
Majuscules	sur les noms propres (et titres de livres, de films)
Nombre	à écrire en toutes lettres (sauf numéros de téléphone)
<u>Pauses</u>	
Pause courte	-
Pause longue	--
Interruption	///
Incompréhensible	XXX (autant de X que de syllabes discernables)
Chevauchements	...
Multi-transcription	/..., ... :
Orthographes au choix	[...]
Amorce de mot	-
	Des ca- des cases vides

Tableau n°9 Convention de transcription (d'après : Blanche-Benveniste, 1997 : 34)

Nous nous sommes inspirée de cette convention pour déterminer les signes à utiliser dans notre propre transcription, cependant, pour diverses raisons explicitées ci-après, nous avons modifié, supprimé et même rajouté certains signes afin de rendre lisible les paramètres verbaux que nous souhaitons mettre en valeur. Voici notre convention de transcription du verbal :

Eléments non orthographiables	{transcription phonétique}
Ponctuation	aucune
Majuscules	sur les noms propres (et titres de livres, de films)
Nombre	à écrire en toutes lettres (sauf numéros de téléphone)
<u>Pauses :</u>	
Pause courte	/
Pause longue	//
Incompréhensible	XXX (autant de X que de syllabes discernables)
Chevauchements

Amorce de mot	- des ca- des cases vides
Absence de réponse verbale	⌘
Intonation exclamative	!
Intonation interrogative	?
Mot accentué	« I DON'T like it »

Tableau n°10 Convention de transcription adoptée dans ce travail

Nous avons donc opéré plusieurs changements par rapport à la convention du GARS⁸³. Premièrement, les éléments non orthographiables seront transcrits phonétiquement mais ne seront pas indiqués en appel de note car notre transcription contiendra déjà une numérotation des tours de parole et une numérotation des gestes, il nous a semblé un peu déstabilisant pour le lecteur de rajouter encore des chiffres. Deuxièmement, bien que cela soit peu conventionnel, les transcriptions phonétiques seront présentées entre {...} et non entre [...] traditionnels, ces derniers étant déjà utilisés dans la transcription du non verbal. Troisièmement, en ce qui concerne les pauses, nous avons préféré nous limiter aux pauses courtes et longues et utiliser le signe (/) pour les marquer. En effet, il nous a semblé que le signe (-) utilisé par le GARS pouvait entraîner des confusions avec le même signe lorsqu'il est employé pour marquer une amorce de mot. Quatrièmement, les cas de multi-transcriptions et de choix d'orthographe étant très rares dans nos corpus, nous avons choisi d'éliminer les signes correspondants.

Nous avons également ajouté le signe (⌘) qui indique un tour de parole sans intervention verbale. Dans les entretiens avec les enfants, par exemple, il arrive

⁸³ Sauf exceptions ([...] et {...}), nous présenterons les signes entre (...) dans ce paragraphe afin que le lecteur puisse plus facilement les identifier.

fréquemment que le jeune interlocuteur réponde à une question par un mouvement de la tête ou un geste. Nous considérons cela comme un tour de parole même s'il n'y a pas eu d'intervention verbale. Dans des cas plus rares, l'enfant ne répond ni verbalement ni non verbalement mais l'absence de réponse accompagnée éventuellement du maintien du contact visuel, indique à l'adulte qu'il faut reposer ou modifier la question. Nous considérons également cette absence de réponse comme un tour de parole.

Enfin, l'usage de la prosodie étant souvent fondamental pour comprendre le sens d'une phrase, nous avons décidé d'en reproduire un minimum dans notre script. Ainsi, pour les paramètres paraverbaux, un ton exclamatif sera représenté par le signe (!) et la tonalité interrogative par le signe (?). Nous avons également choisi de mettre en majuscules les mots accentués (c'est-à-dire ceux qui sont mis en valeur par le locuteur en les prononçant avec insistance). Le lecteur spécialiste de la prosodie trouvera sans doute cette représentation des courbes intonatives quelque peu réductrice ce dont nous sommes parfaitement consciente. Néanmoins, l'étude d'une modalité particulière (pour nous, les gestes et autres manifestations non verbales) se fait souvent, malheureusement, au détriment des autres. Ainsi, par exemple, l'activité non verbale est souvent absente des études sur la prosodie ou sur les interactions verbales. L'analyse de la prosodie est importante, certes, pour comprendre les interactions mais une présentation détaillée alourdirait considérablement notre transcription. Nous nous en tiendrons donc au minimum.

5.2.1.2 Transcrire le non verbal

Micro-analyse ou macro-analyse ?

Les analyses de manifestations non verbales peuvent être soit micro-analytiques soit macro-analytiques. C'est-à-dire qu'il s'agit soit d'une étude physique des mouvements corporels en décrivant un à un chaque micro-mouvement, soit d'une vision plus macro-analytique qui rend possible une étude du sens et des fonctions des mouvements corporels. Si l'étude micro-analytique permet de décomposer précisément les mouvements en phases et d'analyser la synchronie entre les activités non verbales et les signaux de la parole, elle ne considère pas le sens global des gestes. Les études macro-analytiques, en revanche, prennent en compte le sens et la fonction du geste. L'analyse se fait toujours en associant les manifestations non

verbales aux énoncés verbaux qui les accompagnent. Or, comme le souligne Jean-Marc Colletta (2004 : 145)

« [...]l'omniprésence du langage a pour inconvénient d'induire des catégorisations a priori des conduites non verbales dans le cas des emblèmes ou, dans le cas des coverbaux, de présélectionner les gestes et les mimiques ayant une forte valeur sémiotique ou expressive en laissant à l'arrière-plan d'autres mouvements pourtant indispensables à la communication parlée ».

Dans cette étude, nous nous placerons dans une perspective macro-analytique car nous nous intéressons davantage au sens global des gestes et à leur fonction qu'à leur forme très précise.

Comment décrire le non verbal ?

En ce qui concerne la transcription des gestes, des mimes et des mimiques, un problème majeur se pose : comment présenter avec du verbal des manifestations non verbales ? Il s'agit de mettre des mots sur des phénomènes complexes et visuels qui sont parfois difficiles à décrire. En effet, si l'on ne considère que les mouvements de la main, par exemple, il faut prendre en compte la forme des mains et des doigts, leur orientation par rapport au corps, leur trajectoire, la rapidité du mouvement, son amplitude, son rythme, etc. A cela, il faut ajouter que l'on peut décrire les mouvements de tête, le regard, les postures, les mimiques faciales, etc. La somme d'éléments non verbaux et de paramètres à transcrire est colossale. Jean-Marc Colletta (2004 : 147) résume les problèmes liés à une « description physique » de l'activité non verbale de la façon suivante :

« - étant donné la multiplicité des paramètres qui permettent de les caractériser et la diversité de leurs sources (mains, tête, visage, etc.) leur description aboutit inévitablement à une somme très importante d'informations ;

- plusieurs mouvements pouvant être produits simultanément, l'agencement séquentiel des conduites constitue un autre paramètre incontournable à prendre en compte ;

- lorsqu'on s'intéresse au dialogue, il faut par ailleurs décrire les conduites d'interactants qui « bougent » simultanément ;

- à ces difficultés vient enfin s'ajouter le fait que certains mouvements sont très subtils ou n'apparaissent pas en totalité à cause de l'angle de vue de l'appareil qui a servi à les enregistrer ».

Il est donc fort difficile de rendre compte à l'écrit de l'intégralité de l'activité non verbale. Le gestualiste doit, par conséquent, faire des choix et ne fournir que les données pertinentes pour son analyse. La question de la présentation des données est

fondamentale car il faut que la transcription soit lisible. Certains chercheurs⁸⁴ ont ainsi élaboré des systèmes codifiés très complexes pour analyser le non verbal. Ainsi pour son étude micro-analytique, Ray Birdwhistell (1968), a conçu un système de symboles pour représenter chaque kinème. La description des mouvements du visage, par exemple, peut être faite à l'aide des 57 symboles définis par Ray Birdwhistell (figure n°15).

sourcils élevés	∩ ∩
sourcils froncés	\ /
mouvement de sourcil isolé	- ∩
nez froncé	Δ
narines serrées	> Δ <
narines dilatées	ς Δ ς

Figure n°15 *Exemple de transcription de Birdwhistell (d'après Cosnier, 1982)*

Dans une perspective macro-analytique, d'autres gestualistes, dont David McNeill (1992), ont opté pour une présentation linéaire en donnant sous chaque énoncé verbal du locuteur une description du geste coverbal produit et accompagné parfois d'un dessin (figure n°16).

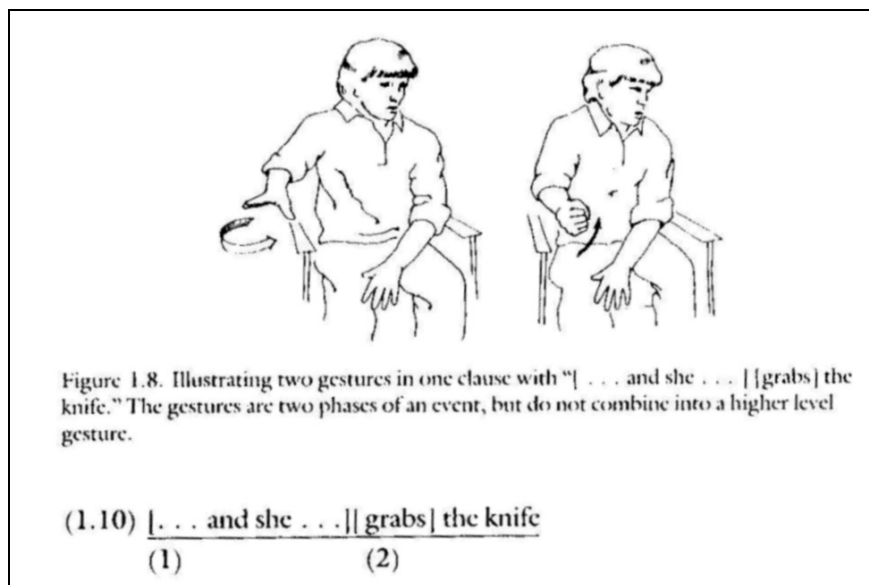


Figure n°16 *Exemple de transcription de David McNeill (1992 :21)*

En comparant ces différentes méthodes, il nous a semblé qu'aucune ne conviendrait à nos longues transcriptions. Le système de codage symbolique apparaissait trop fastidieux tant pour le chercheur que pour le lecteur qui doit l'avoir assimilé s'il veut pouvoir décrypter les informations fournies. La méthode linéaire

⁸⁴ Nous ne donnerons pas ici de liste exhaustive, simplement quelques exemples pour illustrer notre propos.

utilisée par David McNeill nous semblait intéressante mais difficilement applicable lorsque le nombre d'interlocuteurs était élevé car il nous apparaissait délicat d'isoler les interventions de chacun en les présentant en lignes.

Par conséquent, pour la présentation des manifestations non verbales dans les transcriptions longues et à plusieurs locuteurs, nous avons observé la présentation en colonnes à la manière de Barbara Grant et Dorothy Grant Hennings (1971), figure n°17.

The teacher says	The children say	The teacher moves
Franck ?	"The cow gave us some milk."	Writes "meat" under "lacks" Surveys class
Let's look at all the words which you have given me : dog, collie, car, Ford, butcher, meat, cow, milk What are all these words?		Writes down "cow" under "butcher" Writes "milk" under "meat" Drops the chalk Turns to the class Pulls down his sweater Folds arms Unfolds arms Moves finger up and down as he says each word in the sequence Moves finger against nose
		Points toward Alex Walks toward Fred Shakes head at Fred

Figure n°17 Exemple de transcription de Grant et Grant Hennings (1971 : 21)

L'usage des colonnes permet de rendre compte de la simultanéité du verbal et du non verbal. Ceci dit, nous pouvons reprocher à cette présentation son manque de précision quant à la concomitance de ces deux modalités. En effet, le lien entre verbal et non verbal n'apparaît pas clairement et l'on ne sait pas, par exemple, à quel moment de la phrase le geste intervient, ni si certains gestes sont simultanés. A l'opposé, certaines transcriptions comme celles de David McNeill (1992) fournissent au lecteur beaucoup de détails : image, description verbale et transcription de la phrase prononcée par le locuteur sont présentées ensemble, et parfois même agrémentées de la durée de chaque geste. Il s'agissait donc pour nous, d'élaborer un système de transcription à mi-chemin entre celui de Barbara Grant et Dorothy Grant

Hennings et celui de David McNeill, c'est-à-dire avec une présentation claire et adaptée à une longue transcription mais avec suffisamment de détails pertinents.⁸⁵

Ainsi, à la manière de David McNeill (1992), nous avons intégré dans la transcription du verbal, des crochets [...] qui encadrent les mots avec lesquels les gestes apparaissent, ainsi dans la phrase « [euh] ben [je sais pas] ! », les crochets indiquent que un geste apparaît sur le mot « euh » et sur « je sais pas ». Chaque manifestation non verbale est ensuite numérotée et le numéro renvoie le lecteur à la colonne de droite dans laquelle est décrit le non verbal, comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessous (figure n°18).

Ang13	y avait [content] et [pas content] 4 5	4 Elle dessine un sourire avec ses deux index au niveau de sa bouche 5 Elle croise ses bras sur sa poitrine
-------	---	--

Figure n°18 Exemple de transcription élaborée pour notre étude

Lorsque plusieurs gestes apparaissent simultanément, les numéros des gestes ainsi que les crochets sont disposés sous le texte afin de bien rendre compte de la concomitance des différentes manifestations non verbales et du verbal qu'elles accompagnent (figure n°19).

/ oh pouah / I DON'T like it! [37] [38] [39] [40] [41] [42]	37 Montre du doigt le dessin de la petite fille triste. 38 Les deux mains, paumes vers l'interlocuteur, se croisent sur un plan horizontal en signe de refus/rejet 39 Négation de l'index 40 Détourne la tête 41 Négation de la tête 42 Mimique du dégoût
--	--

Figure n°19 Exemple de transcription complexe

Ainsi, cette méthode de transcription nous permet de rendre compte des principaux événements verbaux et non verbaux des entretiens ou des situations de classe analysés dans ce travail de recherche. Elle ne conserve que les éléments qui sont pertinents pour notre étude, par conséquent, certains paramètres précis, comme le temps d'apparition de chaque geste ou de pause, ont été laissés de côté.

L'utilisation de photos ou de dessins est également pertinente mais lorsqu'il s'agit de transcrire une interview complète qui contient plus de 20 gestes, le recours au support pictural alourdit le script. Nous avons donc opté pour une description

⁸⁵ Il existe, bien sûr, de nombreux autres types de transcription mais nous avons délibérément choisi de ne présenter ici que celles qui nous ont réellement servi dans notre processus d'élaboration.

verbale tout l'en associant, de temps en temps, à des photos du geste en question lorsque celui-ci était particulièrement difficile à décrire ou lorsqu'il présentait un intérêt particulier.

5.2.2 Elaborer une méthodologie expérimentale

Nicholas Beattie (1977 : 177) pose la question (à laquelle il ne répond pas d'ailleurs) : « How can it [non verbal behaviour] be evaluated as good or bad, effective or ineffective ?⁸⁶ ». Comme nous l'avons évoqué précédemment (en 3.4), les recherches expérimentales sur le geste pédagogique sont extrêmement rares et l'impact du geste sur la compréhension et la mémorisation de la langue-cible est plus souvent supposé que mesuré. La question fondamentale de Nicholas Beattie est donc de trouver comment évaluer cet impact du geste sur l'apprentissage de la langue étrangère. L'objectif principal de cette thèse sera donc de proposer une méthodologie expérimentale nouvelle, comme celle proposée par la didactique cognitive des langues, qui apportera des éléments nouveaux sur le geste pédagogique. Nous présenterons donc plusieurs expérimentations réalisées avec des enfants (parfois aussi avec des adultes). Chaque expérience permettra d'éclairer un ou plusieurs aspects du geste, de poser de nouvelles questions et conduira souvent à une autre expérience pour répondre à ses questions.

Notre intention sera donc davantage de poser des bases scientifiques pour travailler sur le geste que de donner des résultats quantitatifs. La plupart de nos expériences concernent 15 à 30 sujets ce qui est rarement pertinent pour tirer des conclusions irrévocables mais suffisant pour éclairer certains points, répondre à plusieurs questions et en soulever de nouvelles. Ce travail sera donc à prendre davantage comme une introduction à l'étude du geste pédagogique (avec une méthodologie préconisée et des aspects pertinents mis en lumière) qui pourra permettre à l'avenir d'explorer en détails et en quantité plus importante l'impact du geste pédagogique sur l'apprentissage d'une langue étrangère.

⁸⁶ « Comment peut-il [le comportement non verbal] être évalué comme bon ou mauvais, efficace ou inefficace ? » (notre traduction de Beattie, 1977 : 177).

6 Conclusion de la Section 1

Dans cette première section, nous avons présenté les bases théoriques fondamentales de ce travail. Bien sûr, d'autres apports scientifiques seront abordés dans les sections suivantes mais ils concernent des aspects très précis de notre recherche et ne seront présentés qu'au moment opportun.

L'une des deux disciplines à la source de ce travail étant la didactique des langues, nous avons consacré la première partie de cette section à l'enseignement précoce des langues étrangères puisque notre travail de recherche s'articule autour de ce contexte particulier d'enseignement. L'autre discipline étant l'étude de la gestuelle, nous en avons exposé les grandes lignes et avons défini la terminologie qui sera utilisée ici pour parler de la gestuelle. Nous avons ensuite longuement présenté les travaux antérieurs relatifs au geste dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et les thématiques abordées. Nous avons ainsi fait apparaître le manque d'études expérimentales sur l'impact du geste dans l'apprentissage.

Puis, nous nous sommes attachée à définir notre objet d'étude : le **geste pédagogique**. Nous avons notamment montré que ce geste était toujours produit dans une situation de communication spécifique : l'enseignement d'une langue. Ce geste est créé par l'enseignant et utilisé par lui dans l'intention consciente d'aider l'apprenant dans l'accès au sens en langue étrangère. Cela le distingue du geste coverbal qui est moins conscient et plus complémentaire de la parole. Le geste pédagogique est également reconnu pour ses propriétés mnémotechniques même si peu d'études ont exploré ce fait. A partir d'analyse de travaux descriptifs sur le geste de l'enseignant et d'un corpus de séquence de classe, nous avons déterminé 3 fonctions principales du GP, d'après les fonctions de l'enseignant de Louise Dabène (1984), à savoir : informer, animer et évaluer.

Une fois notre objet d'étude défini, nous avons expliqué comment il serait analysé au cours des sections suivantes. Le public expérimental ainsi que les langues choisies pour l'étude ont été présentés et justifiés. Nous avons également exposé les difficultés méthodologiques rencontrées lors de l'étude que ce soit au sujet du jeune public expérimental ou des problèmes de transcription.

Il nous semble important de répéter ici, avant de conclure cette section, que l'objectif de cette thèse n'est pas une étude quantitative de l'impact du geste sur l'enseignement/apprentissage de la langue aux enfants mais plutôt une base générale

de réflexion à la fois méthodologique et théorique sur le geste pédagogique, sa forme, son impact et sa transmission en formation. Nous espérons qu'au terme de cette étude, la problématique du geste dans l'enseignement des langues aura été abordée sous différents angles et aura soulevé suffisamment de questionnements nouveaux pour susciter davantage de recherches expérimentales sur le sujet. Nous souhaitons également que la méthodologie que nous élaborerons tout au long de cette thèse puisse servir dans ces futures études.

Afin de traiter du geste pédagogique dans ses aspects les plus fondamentaux selon nous, les pages qui vont suivre seront divisées en trois grandes sections indépendantes. Chacune traitera d'un thème particulier, tout en se nourrissant des questions, remarques et résultats des autres sections.

La Section 2 de ce travail portera sur l'impact du geste dans la compréhension de la langue par les enfants. Dans la Section 3, nous tenterons d'évaluer l'impact du geste sur la mémorisation du lexique. Et enfin, dans la Section 4, nous évoquerons la formation de formateurs et nous proposerons une intégration de la réflexion sur le geste pédagogique aux cursus de formation initiale comme continue.

Section 1 : Cadre théorique pour le geste pédagogique

Conclusion de la Section 1

SECTION 2

LE GESTE PEDAGOGIQUE ET LA COMPREHENSION

« Soon I felt the need of some communication with others and began to make crude signs. A shake of the head meant “No” and a nod, “Yes”, a pull meant “Come” and a push “Go”. Was it bread I wanted? Then I would imitate the acts of cutting the slices and buttering them. If I wanted my mother to make ice-cream for dinner I made the sign for working the freezer and shivered, indicating cold»⁸⁷.

Helen Keller, *The story of my life*

⁸⁷ « Très tôt, je ressentis le besoin de communiquer avec les autres et commençai à faire des signes rudimentaires. Secouer la tête signifiait « non » et la hocher « oui », tirer signifiait « viens » et pousser « va-t-en ». Je voulais du pain ? J’imitais alors l’action de couper des tranches et de les beurrer. Si je voulais que ma mère fasse de la crème glacée pour le dîner, je faisais le geste d’allumer le compartiment à glaçons et je frissonnais, pour dire froid » (notre traduction).

Le geste pédagogique en classe de langue remplit 3 fonctions : informer, animer et évaluer (Section 1 : 4.). Dans le présent travail, nous avons choisi de nous consacrer à l'étude des gestes d'information et plus précisément d'information sémantique. Le GP utilisé pour transmettre le lexique peut apparaître sous diverses formes : des déictiques, des mimiques faciales, des emblèmes ou des gestes illustratifs (iconiques ou métaphoriques), comme nous l'avons expliqué précédemment. Dans cette seconde section, nous allons tenter de cerner l'impact de ce geste pédagogique sur la compréhension en langue étrangère par les enfants.

Face à un geste produit par un étranger, le premier obstacle à la compréhension peut être le caractère culturel du geste. En effet, chaque communauté sociolinguistique possède un répertoire de gestes conventionnels appelés emblèmes et qui ne sont pas nécessairement compris et utilisés par d'autres communautés (Section 1 : 2.3). La vaste étude de Desmond Morris et ses collègues (1979) à travers l'Europe montre une grande incompréhension gestuelle autour des emblèmes et cela sur un même continent.

Geneviève Calbris (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989) a testé 34 gestes culturels français auprès de sujets japonais et hongrois. Elle essayait à la fois de montrer l'incompréhension de certains gestes français par des étrangers (notons que les gestes sont présentés hors contexte) et de déterminer si la mimique faciale qui accompagne le geste peut permettre de désambiguïser ce dernier. Les sujets devaient identifier des gestes présentés soit en « vue partielle » (seulement le geste) soit en vue totale (geste et mimique faciale). Les résultats montrent que le taux d'incompréhension gestuelle entre différentes cultures est élevé. On remarque également que les gestes sont des signes conventionnels motivés, « c'est-à-dire qu'ils ont la particularité de présenter une analogie entre leur aspect physique et leur signification tout en différant d'une culture à l'autre » (1989 : 70). Ainsi, conventionnels, ils ne sont pas compris de tous. Motivés, certains d'entre eux peuvent être devinés. Ils sont unanimement considérés comme motivés car les interprétations faites par les étrangers s'expliquent soit par une assimilation à un signe connu, soit par une recherche de motivation (mais ce n'est pas toujours un critère de réussite puisque cela peut prêter à confusion). A l'analyse de ses résultats, Geneviève Calbris en déduit que l'ajout de la mimique faciale permet de désambiguïser certains gestes. Cela est sans doute vrai dans certains cas, mais il nous semble qu'en renouvelant

l'expérimentation avec davantage de sujets et des calculs statistiques montrant la significativité de la variable mimique faciale, il serait possible de mieux mesurer l'influence de cette dernière sur la compréhension du geste.

En didactique des langues, certains chercheurs se sont penchés sur la question de la compréhension des gestes en langue étrangère (voir Susan Kellerman, 1992, pour une revue de la littérature) et quelques-uns (Daniela Sime, 2001 et Elizabeth Hauge, 1998 et 1999) ont travaillé sur le problème des emblèmes utilisés en classe par un enseignant natif de la langue-cible et pouvant faire obstacle à la compréhension des apprenants.

Elizabeth Hauge (1998 et 1999) a répertorié divers gestes d'enseignants britanniques utilisés en classe d'anglais langue étrangère (EFL) d'après des corpus vidéo de classe. Elle a distingué deux catégories de gestes : des gestes pédagogiques britanniques d'EFL et des emblèmes britanniques courants. Elle considère ainsi que certaines manifestations non verbales sont principalement créées pour enseigner, comme, par exemple, le geste utilisé pour indiquer le passé et réalisé avec le pouce ou la main pointant derrière l'épaule ou encore le déictique pointant sur la tempe et qui sert à demander aux apprenants de travailler mentalement (« Do this in your head ») et non par écrit. Quant aux emblèmes britanniques courants, ils sont autant utilisés par l'enseignant que par des citoyens britanniques dans d'autres situations de communication. C'est le cas, par exemple, du geste signifiant fou (« crazy ») constitué d'une rotation de l'index sur la tempe, ou encore, du geste qui sert à féliciter (« good ») et qui est réalisé en dressant le pouce et en gardant le reste des doigts pliés. Bien sûr, Elizabeth Hauge précise que, d'une part, les gestes pédagogiques britanniques d'EFL ne sont pas nécessairement spécifiques à l'enseignement de l'EFL, elle envisage qu'ils puissent être utilisés dans l'enseignement d'autres langues voire d'autres disciplines (1999), d'autre part, les emblèmes britanniques peuvent exister dans d'autres cultures avec le même sens ou non. Ce qui importe pour Elizabeth Hauge, c'est de familiariser les apprenants avec ces emblèmes. Non seulement pour les aider à mieux comprendre ce à quoi le professeur de langue fait allusion quand il les emploie mais aussi, et surtout, pour leur faciliter la communication avec des locuteurs natifs (1999). Cela dit, elle n'a pas, à notre connaissance, évalué la compréhension de ces emblèmes par les apprenants, ce qui

pourrait nous renseigner sur l'ampleur de la source de confusion que peut constituer le geste culturel.

Des réponses à cette question nous sont apportées par l'étude de Daniela Sime (2001) qui précise d'ailleurs : « none of the studies seem to investigate the interpretations students attach to teacher's gestures or the mental representations students develop on teachers gestures⁸⁸ (*sic*) » (2001 : 582). Son travail a donc pour objectif d'analyser comment les apprenants donnent du sens aux gestes de leurs enseignants. Daniela Sime a filmé deux cours d'anglais langue étrangère dont les enseignants étaient natifs. Le premier cours était suivi par un groupe de 10 Japonais et le second par 5 Européens (1 Allemand, 1 Italien et 3 Espagnoles). Tous ces étudiants étaient âgés de 20 à 25 ans et étaient d'un niveau intermédiaire à avancé en anglais (2001 : 583). Deux extraits vidéo de 3 minutes ont été sélectionnés pour l'expérimentation. Ils présentaient l'enseignant en train d'expliquer du vocabulaire inconnu aux apprenants. Il a été demandé aux sujets (des volontaires parmi les apprenants) de regarder individuellement ces extraits et d'arrêter la vidéo lorsqu'ils remarquaient quelque chose dans le comportement de l'enseignant. Ils devaient ensuite décrire et commenter ce comportement (2001 : 583). Ce qui est particulièrement intéressant dans la procédure de cette expérimentation est que non seulement les sujets doivent interpréter les gestes pédagogiques mais ils doivent également sélectionner ceux qui leur semblent pertinents. Les résultats de cette étude nous montrent que de nombreux gestes aident réellement l'apprenant à saisir le sens des paroles du professeur. Cependant, certains gestes entraînent d'importantes confusions sémantiques. L'exemple le plus parlant est celui dans lequel l'enseignante essaie d'expliquer que les films étrangers peuvent être en version originale sous-titrée ou doublés ; pour expliquer « doublé », elle approche les doigts d'une main au niveau de la bouche et elle ouvre et referme successivement ses doigts de son pouce tout en donnant une explication verbale. 5 des 6 étudiants japonais participant à l'expérience relèvent ce geste et reconnaissent que le mot doit être « connecté au fait de parler » (2001 : 584) mais ne sont pas vraiment capables d'en donner un sens précis. Un des étudiants fait même une remarque extrêmement révélatrice : « This gesture means

⁸⁸ « aucune des recherches [sur les gestes de l'enseignant] ne semble avoir analysé ni l'interprétation que les étudiants font des gestes de l'enseignant ni les représentations mentales qu'ils développent sur les gestes des enseignants » (notre traduction de Sime, 2001 : 582).

stupid in Japan [...] for us is not clear what the teacher means »⁸⁹ (2001 : 584). Cet exemple montre bien que certains gestes, très marqués culturellement, peuvent induire l'étudiant en erreur. Daniela Sime en conclut que non seulement les apprenants ne relèvent pas toujours les mêmes gestes et donc n'y sont pas sensibles de la même façon (voir aussi Daniela Sime 2006a et b) mais qu'en plus, ces gestes peuvent être interprétés différemment en fonction des individus.

Dans le présent travail, nous avons décidé d'éliminer, sauf exception, cette variable d'incompréhension culturelle en ne travaillant qu'avec des apprenants et des enseignants ou expérimentateurs appartenant à la même culture. Nous avons fait ce choix car il existe déjà, comme nous venons de le voir, des études sur les difficultés d'intercompréhension gestuelle entre adultes de langues maternelles et de cultures différentes. Au contraire, les études sur la compréhension des gestes d'adultes par des enfants de même culture sont plus rares. Or, on peut se demander si le public enfantin comprend facilement les gestes d'adultes ou s'il rencontre des difficultés de compréhension dues à son jeune âge.

Commence alors un cheminement analytique qui va nous permettre d'évaluer l'impact du geste de l'enseignant sur la compréhension de la langue étrangère par l'enfant. Ce cheminement sera ponctué d'expérimentations qui auront pour objectif de confirmer ou d'infirmer des hypothèses. Ces résultats engendreront fréquemment d'autres hypothèses, d'autres voies à explorer et inévitablement d'autres expérimentations. Il s'agira pour le lecteur d'envisager les pages qui vont suivre comme le récit de notre propre cheminement avec les diverses questions, problèmes et solutions rencontrés. La méthodologie de recherche que nous avons élaborée au fil de ce travail est tout aussi importante que les résultats obtenus, si ce n'est davantage. La question centrale qui sera traitée dans cette section est la suivante :

Dans quelle mesure le geste pédagogique aide-t-il l'enfant dans l'accès au sens en langue étrangère ?

Cette problématique générale fait naître diverses questions satellites que nous traiterons successivement :

⁸⁹« Ce geste signifie stupide au Japon (...) ce que l'enseignante veut dire n'est pas clair pour nous » (notre traduction de Sime, 2001 : 584).

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

- Un enfant peut-il se fier aux gestes de l'adulte pour comprendre globalement un ensemble d'énoncés en langue étrangère ?
- Qu'est-ce qui caractérise les gestes illustratifs des adultes ? Existe-t-il des prototypes gestuels ?
- Les gestes d'adultes sont-ils toujours compris des enfants ?
- Comment désambiguïser le geste lorsqu'il n'est pas assez lisible pour l'enfant ?
- Comment les enfants interprètent-ils les gestes pédagogiques en situation de classe ?
- Tous les enfants font-ils le même usage des indices sémantiques qui leur sont fournis par les gestes ?
- D'une manière générale, quelle est l'attitude des jeunes apprenants face aux différentes modalités sémantiques en présence ?

Pour apporter des éléments de réponse, il est nécessaire de mettre en place un protocole expérimental pour explorer chacune de ces questions. Comme il a été mentionné dans la cinquième partie de la Section 1, les résultats des expérimentations que nous allons présenter sont moins quantitatifs que qualitatifs dans la mesure où ils apportent un certain éclairage sur le phénomène qui nous intéresse. Notre objectif premier est d'établir une méthodologie de recherche afin d'étudier l'impact du geste sur la compréhension de façon plus précise. Dans chaque expérience mise en place, les données recueillies nous ont permis de découvrir des faits nouveaux sur le geste pédagogique et ont toujours enrichi notre réflexion en soulevant de nouvelles questions de recherche.

1 Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

La toute première question que l'on peut se poser est : un enfant peut-il comprendre le sens général d'un énoncé en langue inconnue en se basant uniquement sur les gestes ? Le jeune sujet peut-il attribuer du sens à un ensemble de manifestations non verbales et en faire un ensemble cohérent ?

Pour explorer ceci nous avons tout d'abord mis sur pied une expérimentation que nous appellerons Expérience 1.

1.1 Expérience 1 : Compréhension d'un récit par le geste

Il s'agissait de mettre les enfants face à une langue complètement inconnue, c'est pour cela que nous avons sélectionné des enfants ne suivant pas d'initiation à la langue anglaise que ce soit à l'école ou dans le cadre extrascolaire. Cette variable maîtrisée nous pouvions donc nous concentrer sur les paramètres autres que linguistiques permettant l'accès au sens. Nous avons également choisi de travailler sur un récit car cela offrait un ensemble cohérent en langue étrangère et suffisamment attractif pour intéresser nos jeunes sujets, le temps de l'expérimentation.

1.1.1 Méthode

1.1.1.1 Sujets

Nous avons travaillé avec 19 enfants d'une même classe de grande section de maternelle, âgés de 4 ans et 8 mois à 5 ans et 9 mois, la moyenne d'âge étant de 5 ans et 3 mois (écart type 3 mois.). Les enfants ont été répartis aléatoirement en groupes de 4 à 5 pour l'expérience. Tous les enfants avaient au moins le français pour langue maternelle, aucun ne connaissait la langue anglaise.

Une expérience préparatoire du même type et avec les mêmes enfants avait été réalisée une semaine auparavant. Pour cette expérience, nous avons utilisé un autre récit, avec d'autres gestes mais la procédure était la même. Lors de notre seconde visite, les enfants étaient déjà beaucoup plus à l'aise et familiarisés tant avec l'expérimentatrice qu'avec la démarche expérimentale.

1.1.1.2 Matériel expérimental

Nous avons conçu un récit en anglais de 195 mots. Nous nous sommes servie de deux figurines : un homme et une femme, représentant les deux personnages du récit.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

Elles apparaissent lorsque leur nom est mentionné dans l'histoire. 21 gestes différents sont utilisés dans le récit, ils sont associés à des mots ou à des concepts. Certains termes sont répétés plusieurs fois, toujours associés au même geste. Les mots de la même famille ou exprimant une idée similaire sont représentés par le même signe non verbal. Par exemple: « knocking » et « knock » et les mots véhiculant une négation (« no », « won't », « no more » et « nobody »). Certains mots bénéficiaient d'une marque prosodique de mise en valeur comme, par exemple, une montée mélodique importante sur le mot, une intensité plus forte ou une pause silence précédant le mot. Le récit en anglais est présenté ci-dessous (figure n°20), les principaux gestes de l'histoire et la traduction sont disponibles dans l'Annexe 3.

<p style="text-align: center;">BETTY AND THE SPIDER</p> <p>ONCE UPON A TIME, THERE WAS A YOUNG LADY CALLED <i>BETTY</i>. SHE LIVED IN A LOVELY HOUSE. <i>ONE DAY</i>, BETTY WAS ASLEEP <i>WHEN</i>, <i>SUDDENLY</i>, SHE HEARD KNOCKING AT THE DOOR : « KNOCK, KNOCK, KNOCK ». « <i>WHO IS IT ?</i> » SAID BETTY. BUT NOBODY ANSWERED. <i>THEN</i>, BETTY HEARD AGAIN « KNOCK, KNOCK, KNOCK ». <i>THIS TIME</i>, SHE WENT TO THE DOOR. SHE OPENED IT AND <i>THEN</i>, JUST IN FRONT OF HER, SHE SAW A <i>BIG SPIDER</i>! BETTY WAS SCARED OF SPIDERS. SHE <i>SCREAMED</i> AND SHE CLOSED THE DOOR. <i>AFTER A FEW MINUTES</i>, SHE HEARD AGAIN « KNOCK, KNOCK, KNOCK ». « <i>NO, NO!</i> » SAID BETTY, « <i>I WON'T OPEN THE DOOR!</i> ». <i>THEN</i>, SOMEBODY BEHIND THE DOOR SAID « <i>BETTY ? IT'S ME, IT'S SAM, OPEN THE DOOR!</i> ». SAM WAS A FRIEND OF BETTY'S. HE HAD BEEN HIDING TO JOKE. « <i>SAM ?</i> » BETTY SAID. SHE OPENED THE DOOR. « <i>OH SAM, IT'S HORRIBLE, THERE'S A BIG SPIDER IN FRONT OF MY DOOR.</i> » SAM LOOKED AROUND AND SAW THE SPIDER. SAM WAS STRONG AND NOT AFRAID. HE PICKED IT UP AND CARRIED IT AWAY. « <i>THERE</i> », HE SAID, « <i>NO MORE SPIDERS!</i> » « <i>OH THANK YOU, SAM</i> », SAID BETTY, « <i>COME IN FOR A CUP OF TEA</i> ». THANKS TO SAM, SHE WAS NOT AFRAID ANYMORE.</p> <p><u>LEGENDE : EN ITALIQUE: MOTS OU EXPRESSION PRONONCES AVEC UNE MARQUE PROSODIQUE DE MISE EN VALEUR</u></p> <p>EN GRAS : MOTS OU EXPRESSIONS GESTUALISES</p>
--

Figure n°20 *Matériel expérimental pour l'Expérience 1*

Corpus des gestes utilisés dans le récit:

11 gestes iconiques⁹⁰ (house, spider, asleep, knock, open, close, looked around, picked up, carried away et screamed), 4 déictiques (heard, in front of, saw, me), 1 métaphorique (big), 5 emblèmes (négation: no, won't, no more et nobody; thank you, come in, not afraid anymore, strong) et 1 mimique faciale (scared).

Test individuel de lisibilité des gestes:

Ce test a été effectué au préalable sur 10 enfants du même âge que ceux de l'expérience. En entretien individuel, l'expérimentatrice montrait à l'enfant chaque geste un par un en lui demandant de l'identifier. Pour guider l'enfant, elle posait une

⁹⁰ Certains comme knock, asleep, close, open etc. sont des mimes, voir Annexe 3 pour davantage de détails.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

question qui indiquait à l'enfant la catégorie dans laquelle le geste s'inscrivait (objet, action, aspect), par exemple « qu'est-ce que je fais ? » (sleep, knock, open, close) « qu'est-ce que c'est ? » (house et spider) et « Comment je suis ? » (strong). Etaient acceptés comme une bonne réponse, tous les mots ayant un sens proche de celui véhiculé par le geste et cela sans distinction de registre de langue. Par exemple, pour « strong », nous avons retenu les réponses « fort », « costaud », « tu as *de la* force » et « tu as des muscles ». Le tableau n°11 présente les résultats.

Enfants		Nombre d'enfants ayant identifié le geste/mot (sur 10)						
10 enfants	Age moyen	House	Sleep	Knock	Open	Close	Spider	Strong
TOTAL	5.3	9	10	10	4	4	8	10

Tableau n°11 Résultats du test de lisibilité des gestes

Ce test a pour but de s'assurer dès le départ que les gestes principaux du récit sont compris par les enfants. Certains gestes comme « open » (ouvrir) et « close » (fermer) sont relativement peu compris des enfants quand ils sont présentés hors contexte. Cela dit, on peut émettre l'hypothèse qu'ils seront mieux interprétés dans le récit en étant associés à « knock, knock, knock » (Toc, toc, toc) qui implique la présence d'une porte.

1.1.1.3 Procédure

L'expérimentatrice raconte une fois l'histoire aux enfants (par groupe de 4 ou 5), en anglais et en gestualisant, comme convenu, le récit. Les enfants sont ensuite vus en entretien individuel filmé et enregistré sur minidisque. L'enfant est assis en face de l'expérimentatrice. Elle lui demande de raconter en français le récit qu'il vient d'entendre en anglais. Elle tient les figurines dans la main.

Cette expérimentation a été réalisée au tout début de notre travail de recherche et il nous semblait plus pertinent à ce moment-là de raconter le récit aux enfants en étant présente face à eux et non sur une vidéo qui leur serait diffusée. Nous craignions en effet que les enfants, ne comprenant pas la langue du récit, se désintéressent de la vidéo et perdent leur attention. Le fait d'être physiquement face à eux, d'effectuer des gestes amples car non restreints par le cadre vidéo, nous semblait plus judicieux pour attirer leur regard et concentrer leur attention sur l'expérimentatrice, les gestes et le récit. On pourrait donc nous reprocher de ne pas avoir présenté un récit rigoureusement identique aux 4 groupes expérimentaux, cela

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

dit, nous avons appris le récit par cœur et avons consciencieusement utilisé les mêmes gestes aux mêmes moments et avec les mêmes intonations.

Une autre critique qui pourrait être adressée à cette procédure expérimentale est l'absence de groupe contrôle. Nous n'avons, en effet, pas présenté le même récit sans geste à un autre groupe d'enfants. Il nous a toujours semblé inutile de tenter cette expérience, à savoir raconter une histoire à des enfants dans une langue qui leur serait complètement inconnue, sans support pour l'accès au sens, et de leur demander ensuite de nous raconter ce qu'ils avaient compris de l'histoire. D'une part, il est assez improbable que les enfants soient restés attentifs au récit jusqu'au bout et d'autre part, il nous a semblé que ce type d'expérience pourrait être relativement traumatisante pour l'enfant en le mettant face à une tâche impossible à effectuer.

1.1.1.4 Question de recherche et hypothèse

Les enfants peuvent-ils comprendre un récit en langue étrangère en se basant principalement sur les gestes de leur interlocuteur ?

Nous supposons que les jeunes sujets seront capables de restituer les grandes lignes du récit grâce à l'aide sémantique apportée par les indices non verbaux.

1.1.2 *Résultats*

Globalement, les enfants ont tous été capables de raconter une histoire plus ou moins proche du récit initial. 4 enfants ont eu énormément de difficultés mais nous devons noter que 3 de ces enfants n'avaient pas participé à l'expérience préliminaire pour cause d'absence en classe. Ils ont peut-être été intimidés par la procédure et par l'expérimentatrice qu'ils ne connaissaient pas.

1.1.2.1 Éléments facilitant la compréhension et la restitution du récit

Les gestes servent à comprendre le lexique en langue étrangère, mais comment l'enfant passe-t-il de concepts isolés à une cohérence narrative ? Avant de détailler la compréhension des éléments gestuels, il convient d'évoquer brièvement les autres paramètres qui ont probablement aidé l'enfant à restituer un récit dans sa langue maternelle.

Aide prosodique

Pendant l'écoute, on peut supposer que l'enfant bénéficie d'une aide prosodique. Sans entrer dans les détails, notons que le récit est raconté avec des marques

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

prosodiques de mise en valeur comme, par exemple, celles qui suggèrent les émotions : la surprise, la peur puis le soulagement du personnage féminin et la confiance du personnage masculin. Les enfants étaient apparemment très attentifs à l'aspect oral de l'histoire. Nous avions initialement supposé que les enfants n'y porteraient que peu d'attention, la langue utilisée leur étant complètement inconnue. Cependant, nous avons été surprise de constater que quelques enfants avaient été capables de discriminer les prénoms des personnages : 3 avaient compris que la femme s'appelait *Betty* et 4 ont pu donner le prénom de l'homme, *Sam*. Ceci avait été encore plus flagrant lors de l'expérience préliminaire dans laquelle sur les 20 enfants testés, 14 avaient compris que le personnage principal s'appelait *Tom*. L'aide prosodique est importante car lorsque l'expérimentatrice introduit les personnages dans l'histoire, elle effectue une pause avant de donner leur prénom, tout en montrant la figurine : « Once upon a time, there was a young lady called / Betty. »

Structure du récit

Parce qu'ils ont l'habitude d'entendre des histoires, à l'école ou à la maison, les enfants savent intuitivement qu'elles suivent un modèle prédéfini : un personnage ou des personnages sont présentés au début dans une situation qui leur est habituelle. Ces personnages sont dotés de certaines caractéristiques positives ou négatives. Soudain, un événement bouleverse le cours normal des choses et il faut trouver une solution pour résoudre le problème. L'aide d'au moins un autre personnage est souvent sollicitée. Finalement, le problème est résolu et la situation rétablie voire même améliorée par rapport à l'état initial. Il paraît évident que les enfants se servent, sans doute inconsciemment, de ce cadre pour reconstituer l'histoire à partir des éléments distincts qu'ils ont saisis.

Connaissance du monde

Leur connaissance du monde est également mise à profit pour interpréter le récit. Par exemple, quand le personnage de Betty entend frapper à la porte, on peut supposer qu'elle va aller ouvrir cette porte et y voir quelqu'un ou quelque chose. On peut jouer également sur certains stéréotypes que les enfants ont assimilés et qui leur permettent de connecter les éléments lexicaux compris : ils savent qu'il y a un homme (*Sam*), une femme (*Betty*) et une araignée. Un des personnages a peur et un autre prend l'araignée et l'éloigne. La plupart des enfants ont déduit que c'était bien la femme qui avait peur et l'homme qui venait l'aider. D'ailleurs, plusieurs enfants ont

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

dit que Sam était le père de Betty ou bien “ un papa ”. Dans la conception que beaucoup de jeunes enfants ont du monde, les pères incarnent la force et le courage comme en témoigne l'extrait d'entretien suivant⁹¹ :

Exp16	parce que Sam est-ce qu'il a peur des araignées?
Kév16	Non
Exp17	pourquoi ?
Kév17	parce que / il / c'est un papa et les papas sont forts

Il aurait pu être amusant de raconter une histoire dans laquelle un homme aurait peur d'une araignée et une femme viendrait l'en débarrasser, on peut se demander comment les enfants restitueraient cette relation.

Rappel du récit et étayage

Le rappel du récit par l'enfant est guidé par l'expérimentatrice pour deux raisons. La première est que le rappel d'un récit géré de manière autonome est une tâche assez complexe pour un enfant de 5 ans, comme nous avons pu le constater lors de l'expérience préliminaire. L'autre raison est plus en rapport avec l'expérience, souhaitant analyser l'impact d'un maximum de gestes, nous avons guidé les enfants afin qu'ils restituent le récit dans son intégralité ou presque et dans l'ordre chronologique des événements. Ce type de guidage rappelle bien sûr la notion d'étayage élaborée par Jerome Bruner (1983/1987). On parle d'étayage lorsque dans une interaction asymétrique du type adulte/enfant, l'adulte, qui possède des connaissances linguistiques, culturelles et scientifiques plus importantes aide l'enfant à résoudre une tâche qu'il ne peut effectuer seul. Dans la restitution d'un récit, l'adulte guide surtout l'enfant par le biais de questions. Nous reprendrons ici les stratégies discursives d'étayage proposées par Marie-Claude Rosat (1998) : « le questionnement », « le commentaire », « la reformulation » et la « reprise-répétition ».

Le guidage se fait par des questions qui ont des degrés d'ouverture et des fonctions variés. En utilisant la terminologie de Marie-Claude Rosat (1998) qui s'inspire de Catherine Kerbrat-Orecchioni (1991), l'expérimentatrice utilise en fonction de la situation des questions ouvertes : « qu'est-ce qui se passe ? », des questions partielles : « où est Betty, au début de l'histoire ? » et des questions fermées

⁹¹ Dans tous les extraits d'interview donnés dans cette section, « Exp » correspond à expérimentatrice.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

à visée suggestive « est-ce que Sam a peur des araignées ? » ou à visée confirmative « alors, Betty, elle est contente après ? elle a plus peur ? ».

L'expérimentatrice a aussi recours aux autres stratégies discursives d'étayage : le commentaire, notamment pour soulever une incohérence dans le récit de l'enfant :

Exp12	qu'est-ce qu'elle [voit par terre ?] 4	4 Regarde vers le sol
Gio12	une araignée	
Exp13	une araignée et est-ce qu'elle aime les araignées?	
Gio13	[non] 3	3 Négation de la tête
Exp14	alors qu'est-ce qu'elle fait ?	
Gio14	euh / elle la tape	
Exp15	elle tape l'araignée ? / oh! si si tu vois une araignée et que tu as peur des araignées est-ce que tu vas la toucher ?	
Gio15	non	
Exp16	alors qu'est-ce qu'elle fait ?	

Les reformulations sont également utilisées pour résumer ce qu'a dit l'enfant :

Exp13	alors, elle est en train de [dormir] on 2 [frappe à la porte, comme ça] / et puis 3 qu'est-ce qu'elle va faire ?	2 Mime l'action de dormir, la tête sur le côté, reposant sur les 2 mains 3 Geste du poing qui frappe à la porte
Clé13	[elle ouvre la porte] 3	3 Main droite mime l'action d'ouvrir une porte

Enfin, de nombreuses reprises-répétitions permettent à l'expérimentatrice de faire écho aux propos de l'enfant :

Exp4	oui/qu'est-ce qu'elle fait dans la maison?
Ma4	euh /elle dort
Exp5	elle dort/d'accord /elle dort et puis alors tout à coup qu'est-ce qu'elle entend?
Ma5	elle entend toc toc
Exp6	toc toc oui alors qu'est-ce qu'elle fait?
Ma6	elle ouvre la porte et elle voit que c'est une araignée

Ces différentes techniques permettent donc à l'enfant de reconstituer et de verbaliser le récit ainsi que de le conforter dans ses hypothèses. Nous avons aussi ajouté une stratégie non verbale : lorsque l'enfant ne parvient pas à restituer un événement malgré la question, l'expérimentatrice a recours au geste du récit :

Exp18	alors qu'est-ce qu'elle fait ?	
Clé18	euh...	
Exp19	« 6	6 Mime de fermer la porte
Clé19	elle ferme la porte	

Le fait d'utiliser le geste renvoie l'enfant à son souvenir du récit et illustre l'élément verbal qui lui manque.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

Compréhension des items gestualisés

Pour tenter d'évaluer la compréhension des différents éléments lexicaux associés aux gestes, nous avons procédé à l'analyse suivante : nous avons sélectionné un certain nombre d'items lexicaux fondamentaux du récit et nous avons observé dans chaque entretien si l'enfant fournissait la traduction française du mot correspondant. Il s'agit des items du test de lisibilité du geste en y ajoutant « big », « scared », « screamed », « no », « picked it up » et « carried it away ». Nous garderons ici les mots anglais car les traductions proposées par les enfants sont variables même si elles ont des significations très proches. Le tableau suivant présente, pour chaque item lexical, le nombre d'enfants sur 19 qui ont donné un équivalent en français. Nous avons distingué les équivalents donnés seuls de ceux qui ont été accompagnés par le geste du récit. Nous avons ensuite indiqué les cas où le geste est livré seul par l'enfant et les cas où l'expérimentatrice a aidé l'enfant à trouver le mot en reproduisant le geste. Le total des équivalents donnés ne présente que le total des deux premières colonnes, c'est-à-dire les équivalents fournis par l'enfant sans aide de son interlocuteur.

Items lexicaux	Equivalent donné seul	Equivalent donné avec le geste	Geste seul	Equivalent trouvé grâce à l'aide gestuelle	Total équivalents donnés avec ou sans geste
House	8	1	0	0	9
Asleep	4	1	0	7	5
Knock	8	4	0	6	12
Open	11	4	0	0	15
Big	2	0	0	0	2
Spider	13	0	1	4	13
Scared	3	0	0	0	3
Screamed	4	0	0	0	4
Close	4	2	0	3	6
No	3	0	0	0	3
Strong	6	0	0	0	6
Picked it up	6	6	0	0	12
Carried it away	9	6	0	0	14

Tableau n°12 Nombre d'enfants ayant produit chaque item lexical

Il faut noter que certains mots n'ont pas été évoqués par les enfants car ils n'avaient peut-être pas d'importance majeure dans le déroulement du récit (comme « big » ou « no » par exemple). Dans d'autres cas, ils ont simplement été oubliés, certains enfants ont commencé l'histoire directement au cœur de l'action. Ce que ces

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

chiffres montrent, ce sont les concepts qui ont été à la fois compris grâce aux gestes et mémorisés par l'enfant comme étant un élément important de l'histoire.

Remarquons tout d'abord que les enfants ne donnent pratiquement jamais le geste seul comme réponse à une question, preuve qu'ils ont bien compris le concept auquel il était associé. Ils reprennent assez peu les gestes d'une manière générale sauf pour les deux derniers items : la moitié des enfants qui ont donné un équivalent de l'expression « *picked it up* » l'ont gestualisé et un peu moins de la moitié ont gestualisé « *carried it away* ». Nous reviendrons ultérieurement sur ces deux gestes qui ont suscité des observations intéressantes.

Nous pouvons noter que 5 items ont été particulièrement bien compris : « *knock* », « *open* », « *spider* », « *picked it up* » et « *carried it away* ». Ce sont d'ailleurs les mots clés de l'histoire, ce qui montre que plus des 2/3 des enfants interrogés ont suffisamment saisi le sens du récit pour pouvoir le restituer dans ses grandes lignes. Le geste a donc eu un impact important dans la transmission du lexique et du sens de la langue étrangère.

1.1.2.2 Les gestes de l'enfant lors de l'entretien

Lors de l'analyse des résultats de cette expérience, nous avons constaté que l'étude des gestes effectués par les enfants lors de l'entretien individuel pouvait être fort intéressante ; nous avons donc observé ces gestes coverbaux plus précisément.

Gestes personnels

A partir des enregistrements, nous avons tout d'abord observé les gestes que faisaient les enfants qui n'étaient pas ceux de l'expérimentatrice lors du récit. Nous avons donc isolé leurs propres gestes. Deux remarques apparaissent : premièrement, la plupart des mouvements effectués par les enfants sont extra-communicatifs comme le balancement des jambes (les enfants étaient assis sur une chaise pour adulte donc trop haute) et le tripotage nerveux des mains. Ce type de geste est visible chez tous les enfants avec une fréquence et une amplitude variables. Dans la plupart des cas, ils traduisent probablement une nervosité due à la situation de l'entretien.

Quant aux gestes communicatifs, ils sont rares et peu variés : 17 enfants utilisent au moins une fois le « oui » et le « non » mimiques de la tête et 4 enfants ont recours à des haussements d'épaules. Dans tous les cas, il convient de préciser que ces 3

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

gestes sont utilisés par les enfants pour répondre aux questions de l'expérimentatrice :

Exp10	super! et elle était contente après?	
Rox10	≈ 4	4 Acquiesce
Exp11	parce qu'elle avait plus peur de l'araignée	
Rox11	[hum] 5	5 Acquiesce

Lors de leur propre production du récit, les enfants ont extrêmement peu recours à des gestes qui ne soient pas ceux vus dans le récit. 3 enfants utilisent un geste déictique de pointage pour désigner la figurine de Sam au moment où celui-ci intervient dans le récit. Et 2 enfants disent « Elle dit 'non' » en faisant le signe de tête, ce qui est intéressant à noter car l'expérimentatrice a eu recours à un geste de l'index pour exprimer la négation dans le récit, preuve que le mouvement de tête est plus familier pour l'enfant. La quantité et le type de gestes coverbaux utilisés par les enfants sont relativement normaux pour des individus de cet âge, comme nous pourrions le constater dans la partie de cette section (3.1) consacrée au développement de la gestualité enfantine.

Réappropriation du geste par l'enfant

Avant de faire cette expérimentation, nous nous attendions à ce que certains enfants reprennent les gestes du récit et qu'ils imitent le plus fidèlement possible l'expérimentatrice comme ils le font dans une situation d'interaction pédagogique avec répétition collective de gestes. C'est le cas de plusieurs items comme « knock » et « open ». Cependant, les gestes les plus effectués par les enfants sont ceux pour exprimer « picked it up » et « carried away » que les enfants ont souvent traduits par « prendre » et « jeter ». Ce qui est intéressant, c'est que les 6 enfants qui ont fait ces gestes ont tous effectué un mouvement personnalisé ne ressemblant pas à ceux des autres et, ce qui est encore plus surprenant, aucun n'a reproduit les gestes de l'expérimentatrice qui impliquaient les deux mains.

La situation dans laquelle les enfants restituent les éléments du récit est différente de celle dans laquelle ils les ont perçus : variation de langue, d'effectifs, de rôles des partenaires (l'enfant ne s'exprime que dans la deuxième phase), de plus, du temps s'est écoulé entre l'écoute du récit et l'entretien. En fait, tout porte à croire que, lors de l'écoute du récit, l'enfant comprend le geste, et donc le sens de l'item lexical, et l'enregistre. Ce qu'il mémorise, c'est davantage le sens que la forme gestuelle précise

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Quel est l'impact du geste sur la compréhension ?

et lorsque qu'il doit redonner certains éléments du récit, il les illustre éventuellement par un geste qui n'est pas celui d'un tiers mais le sien. Cela prouve bien une appropriation de la signification lexicale par l'enfant. Certains gestes des enfants lors du récit ainsi que la transcription des entretiens sont disponibles dans l'Annexe 4.

1.2 Que nous apprend l'Expérience 1 ?

Nous avons vu que, grâce à un ensemble de gestes bien choisis, un enfant peut comprendre un récit dans une langue qui lui est complètement étrangère. Le geste illustratif est donc un élément essentiel pour l'accès au sens en langue étrangère.

De plus, on peut supposer que ces gestes l'ont aidé à mémoriser les éléments du récit en ayant une fonction illustratrice. Cependant, nous pouvons remarquer que tous les enfants qui ont compris et mémorisé le sens ne produisent pas nécessairement de gestes concomitants. Nous savons bien que chaque enfant a une façon d'apprendre différente et il est fort possible que l'impact du geste n'ait pas la même importance chez tous les enfants.

En outre, rien ne nous permet d'affirmer que tous les gestes du récit de cette expérimentation ont été compris par tous les enfants. Certains ont probablement plus de facilité que d'autres à interpréter les gestes. De même, un geste qui peut sembler parfaitement compréhensible à une personne l'est sans doute moins pour une autre personne.

Une nouvelle problématique nous est alors apparue au terme de cette expérience : les gestes utilisés pour illustrer le récit étaient propres à un individu. Dans ce cas, un autre adulte aurait-il effectué les mêmes gestes pour représenter les mêmes mots ? En somme, existe-t-il des prototypes gestuels ?

2 L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes

2.1 La théorie des prototypes

2.1.1 Représentations et catégorisations

Pour Jean Piaget, le terme *représentation* a deux sens. Au sens large, il s'apparente à la pensée et regroupe « toute intelligence ne s'appuyant plus simplement sur les perceptions et les mouvements [...] mais bien sur un système de concepts ou de schèmes mentaux » (1968 : 68). Il nomme cette vaste signification *représentation conceptuelle*. Dans un sens plus strict, « elle se réduit à l'image mentale ou au souvenir-image, c'est-à-dire à l'évocation symbolique des réalités absentes ». C'est la *représentation symbolique* ou imagée. C'est ce second aspect qui nous intéresse particulièrement. La représentation constitue l'union entre un signifié et un signifiant, c'est-à-dire l'image objet et son appellation verbale. Selon Jean Piaget, chez le petit enfant, « la représentation débute lorsque les données sensori-motrices actuelles sont assimilées à des éléments simplement évoqués, et non perceptibles au moment considéré » (1968 : 291). Les données actuelles sont rattachées à des événements antérieurs, à des souvenirs d'expériences vécues. Certains éléments sont donc évoqués par la pensée sans être présents, grâce à des signifiants. Ce lien qui associe un signifiant et un signifié crée une perspective nouvelle dans le développement de l'enfant que Jean Piaget nomme la *fonction symbolique*, « c'est elle qui rend possible l'acquisition du langage » (1968 : 292). Michèle Guidetti montre comment la désignation d'objets absents et l'apparition des premiers mots sont liées et la place que joue le non verbal dans ce processus :

« L'apparition de la fonction sémiotique [...] permet, à la fin de la deuxième année, de pouvoir représenter des objets absents à l'aide d'un système conventionnel de signes. Ainsi, des travaux ont montré que l'acquisition des premiers mots est corrélée à l'utilisation des gestes symboliques; on sait également que la production gestuelle est postérieure à la compréhension, suivant en cela, semble-t-il, le même processus que le langage verbal » (1985 : 301).

A mesure que l'individu se développe et découvre de nouvelles choses, il en emmagasine des représentations mentales associées à leurs dénominations spécifiques. Pour nommer les éléments, il est donc nécessaire d'en avoir une représentation mentale et de pouvoir catégoriser ces choses. Deux grands courants s'opposent pour expliquer le phénomène de catégorisation. Tout d'abord, le courant objectiviste considère que la catégorisation s'opère sur la base de propriétés

communes. Ces catégories doivent présenter des frontières bien définies. Pour entrer dans une classe, un concept doit posséder un certain nombre de propriétés qui sont des conditions attachées à la catégorisation en question. Chaque condition est nécessaire, aucune n'est suffisante. L'ensemble de toutes les conditions est nécessaire. Tous les membres d'une catégorie ont un statut identique. Cette théorie pose plusieurs problèmes. Dans un premier temps, les frontières entre les catégories ne sont pas toujours très nettes. Les définitions sont analytiques, c'est-à-dire composées de propriétés qui doivent être toujours vraies mais cette conception exclue que certaines propriétés peuvent être absentes. Par exemple, dans la catégorie des oiseaux, une des propriétés principales est la capacité à voler, or certains spécimens comme la poule, le pingouin ou encore l'autruche sont bien des oiseaux mais ils ne volent pas. Il est donc nécessaire de ne plus définir la catégorie comme un bloc homogène mais plutôt comme construite sur la base d'une mise en relief de similitudes globales et de formation de prototypes de référence (Georges Kleiber, 1990).

2.1.2 Les prototypes

C'est à ce deuxième courant, plus expérimentaliste, que nous faisons référence. L'idée est que chaque individu utilise le meilleur exemplaire d'une catégorie pour la représenter. Ce prototype porte la notion de typicalité des propriétés, c'est-à-dire qu'il se redéfinit comme l'exemplaire qui condense les propriétés les plus saillantes de la catégorie. Divers travaux sur la *catégorisation* (Eleanor Rosch, 1973 et 1975 ; Françoise Cordier et Danièle Dubois, 1981 ; Françoise Cordier, 1981) montrent que les membres d'une catégorie ont en commun un certain nombre de traits spécifiques. Eleanor Rosch (1973) a montré que certains membres étaient plus représentatifs d'une catégorie que d'autres. Elle propose l'exemple du **moineau** qui est plus représentatif de la catégorie **oiseau** que l'autruche par exemple. Ce meilleur exemplaire d'une famille est ainsi appelé *prototype*. Les travaux en psychologie d'Eleanor Rosch concernaient au début des catégories dites « naturelles » comme les couleurs ou les formes géométriques, puis des catégories sémantiques (animaux, légumes, vêtements...). Inspiré de ces recherches pour ses propres travaux sur la sémantique lexicale, Georges Kleiber (1990 : 48-49) précise que « le prototype est l'exemplaire qui est reconnu comme étant le meilleur par les sujets » et aussi celui « qui est le plus fréquemment donné comme tel ». Les travaux sur les prototypes sont

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes

en effet basés sur des recherches expérimentales. On peut demander à des sujets de classer certains éléments en fonction de leur degré de typicalité sur une échelle représentative : par exemple, dans la catégorie **fruit**, les sujets doivent classer différents types de fruits (pomme, banane, cerise, mangue...) en choisissant d'abord celui qui est le plus typique selon eux. Pour résumer, les éléments les plus prototypiques sont donc ceux qui partagent le plus de propriétés avec les autres membres de la catégorie et qui ont le moins de propriétés en commun avec les autres membres des catégories opposées.

Lorsqu'un enfant, ou même un adulte, apprend un mot nouveau, il en observe d'abord des exemplaires, des représentations et les classe dans son lexique mental qui contient, comme un dictionnaire, un maximum d'informations sur ce terme. Dès lors, quand un individu s'approprie une unité lexicale, il la range dans une catégorie en fonction d'un système de hiérarchie verticale. En effet, il existe trois niveaux (Eleanor Rosch & Carolyn B. Mervis, 1975 et Georges Kleiber, 1990) : le *niveau superordonné*, le *niveau de base* et le *niveau subordonné*. Le niveau de base est le plus simple où chaque élément correspond à une image mentale. L'exemple ci-dessous caractérise les différents niveaux :

Niveaux	Exemples	Caractéristiques
De base	Le chat, le chien, le tigre, l'oiseau...	C'est le niveau le plus accessible, il est constitué d'images mentales.
Superordonné	Animal	Il est construit par abstraction, il ne correspond pas à une image mentale mais à une série de plusieurs.
Subordonné	Le caniche, le berger allemand, le labrador, le cocker...	On ajoute un certain nombre de traits à un élément du niveau de base afin d'affiner et de préciser le lexique. Ceci requiert des connaissances particulières.

Tableau n°13 *Organisation des différents niveaux de la catégorisation lexicale*

2.1.3 Prototypes et stéréotypes

Il convient également de préciser la différence entre *représentation prototypique* et *représentation stéréotypique*. La notion de prototype s'applique au niveau de base. Il est difficile de trouver un prototype pour la catégorie **animal**, aussi il convient de faire appel au niveau saillant du point de vue cognitif, c'est-à-dire que nous percevons une similarité globale entre un objet et le meilleur exemplaire pouvant le représenter. Seulement, la construction du prototype est basée sur l'expérience personnelle de chacun ; même si les mêmes unités lexicales sont

partagées par les locuteurs, leurs représentations mentales peuvent différer car influencées par leur propre vision expérimentale du monde. Le stéréotype, en revanche, est la description du membre normal d'une classe, présentant les caractéristiques qui lui sont associées. Il constitue une illustration conventionnelle qui correspond à l'image sociale partagée d'une unité lexicale. Il s'agit donc d'une représentation culturelle, la communauté est d'accord sur l'acceptation d'un terme et d'une image qui lui est associée. Le prototype représente donc la démarche de catégorisation, il s'inscrit dans une perspective psycholinguistique alors que le stéréotype constitue la dimension conventionnelle du prototype et se place sous un angle sociolinguistique. Un dictionnaire, par exemple, donne la représentation d'une convention sociale à un moment donné.

2.1.4 Les prototypes gestuels

Mais qu'en est-il du domaine du non verbal en général et du geste pédagogique en particulier? Peut-on catégoriser les mimes, les gestes et les mimiques faciales de la même façon ? Est-il possible de déterminer le meilleur exemplaire non verbal d'un concept ? Sur quelle base les gestes sont-ils formés ? Comment identifier leur sens ?

Les emblèmes sont spécifiques à une culture donnée même si certains sont utilisés par différentes communautés. Il est donc nécessaire que l'interlocuteur soit familiarisé avec le geste pour pouvoir le comprendre. Certains emblèmes illustrent une expression idiomatique typique de la langue et du pays où il est produit. Par exemple, le geste français qui consiste à frotter le dos des doigts le long de l'os de la mâchoire, va de pair avec l'expression : « c'est rasoir » ou « la barbe ». Le geste illustre donc cette expression en désignant l'emplacement de la barbe. Il ne peut être compris par une personne qui ne connaîtrait pas cette expression.

Les gestes déictiques concrets, ceux qui montrent directement le référent, ne posent sans doute pas de problème de compréhension. En revanche, les déictiques abstraits, comme ceux qui représentent l'ordre chronologique sur un axe linéaire, par exemple, sont liés à une représentation du temps très culturelle (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989 : 112-118).

En ce qui concerne les expressions faciales des émotions, de très nombreuses recherches ont permis de confirmer l'hypothèse de Charles Darwin selon laquelle elles étaient universelles (Paul Ekman, 1980). Ces études reposent sur un travail fait à partir de prototypes de mimiques faciales représentant des émotions comme la joie,

le dégoût, la colère ou encore la tristesse. Dans la majorité des cas, deux types de méthodologie expérimentale étaient utilisées : celle que Paul Ekman appelle *méthode des composantes* (1980 : 1410) qui consiste à rassembler sous forme de photographie ou de film des expressions faciales produites par des sujets de cultures différentes et la *méthode des jugements* (1980 : 1410) dans laquelle on demande à divers individus d'identifier ces photographies. Dans les deux cas, les résultats obtenus conduisent Paul Ekman à affirmer qu'il existe une certaine universalité des expressions faciales des émotions de base.

Quant aux autres gestes coverbaux illustratifs (les iconiques et les métaphoriques), ils sont en général créés par le locuteur même si certains ont tendance à être utilisés de façon relativement conventionnelle. La plupart de ces gestes qui accompagnent le verbal sont élaborés à partir de traits plus ou moins métaphoriques caractéristiques du référent. Ceci est encore plus vrai pour les gestes pédagogiques : comme nous l'avons évoqué dans la Section 1 du présent travail, nous considérons qu'ils sont différents des coverbaux de la communication classique car ils sont produits dans une situation de communication spécifique (la classe de langue), au sein d'une relation linguistique asymétrique, et qu'ils sont souvent conscients. De plus, les gestes pédagogiques sont clairement adressés aux interlocuteurs. Pour qu'ils soient facilement identifiables par autrui, il est nécessaire que ces gestes soient prototypiques, nous parlerons donc pour les gestes produits consciemment et dans un but de facilitation de l'accès au sens de **prototypes gestuels**.

Sans nous poser la question de l'universalité des mimes ou de l'illustration gestuelle de concepts liés à la vie courante, nous avons tout de même tenté, à une moindre échelle, de découvrir s'il existait effectivement des prototypes gestuels.

2.2 Expérience 2 : illustration d'items lexicaux par les adultes

Pour que les gestes illustratifs puissent être compris par n'importe quel interlocuteur, un certain degré de prototypie est nécessaire. Lorsque l'on doit représenter gestuellement quelque chose, il faut que la mise en gestes présente un certain nombre de traits saillants, caractéristiques du référent afin que l'interlocuteur puisse l'identifier. Par exemple, si l'on veut mimer l'action « conduire une voiture », il faudra symboliser des mains tenant un volant car c'est un des traits principaux de cette action. Ainsi, les interlocuteurs auront plus de facilité à identifier ce prototype.

Nous pouvons donc nous demander si plusieurs personnes représenteraient gestuellement un même item lexical de la même façon. En somme, peut-on observer des prototypes gestuels ?

2.2.1 Méthode

2.2.1.1 Sujets

Nous avons travaillé avec 40 personnes (21 hommes et 19 femmes) âgées de 20 à 55 ans (moyenne d'âge 29 ans, écart-type, 9 ans). 22 personnes sont des étudiants du cursus Français Langue Etrangère (FLE) de l'Université Paris 7 – Denis Diderot, se destinant donc à l'enseignement des langues. Sur les 40 sujets, 15 ont une expérience pédagogique de plus d'un an parmi lesquels 9 ont enseigné une ou plusieurs langues étrangères.

9 ne sont pas de nationalité française (1 Roumain, 1 Algérien, 2 Brésiliens, 2 Chinoises, 2 Canadiens et 1 Taïwanaise). De plus, 4 personnes sont biculturelles : elles sont nées en France mais élevées dans la culture de leurs parents (1 Franco-turc, 1 Franco-colombien et 2 Franco-chinois). Il y a également un Antillais et un Guyanais. Nous pourrions ainsi peut-être observer si le facteur culturel a une incidence sur la gestualisation. La plupart des gestes communicatifs, notamment les emblèmes, sont marqués culturellement et ne sont pas toujours compris d'une culture à l'autre, mais en est-il de même pour les gestes pédagogiques ? L'illustration d'un concept de la vie courante se fait-elle de la même façon selon que l'on soit français, chinois ou brésilien ? Cela dit, nous n'avons pas la prétention de traiter cette question, notre échantillon n'étant que trop réduit. Nous souhaitons néanmoins observer plus particulièrement les gestes de ces sujets.

2.2.1.2 Matériel expérimental

Une liste de 10 mots se rapportant à des choses forcément connues de tous les participants : 5 actions de la vie courante (nager, manger, boire, pleurer et ouvrir une porte), 2 animaux (un serpent⁹² et un oiseau), 3 aspects (être malade, être fatigué, quelque chose de tout petit).

Ces 10 éléments ont été choisis pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ils sont tous connus des enfants, ce qui sera important pour l'expérience suivante. Ensuite, ce

⁹² A priori on ne voit pas de serpent quotidiennement en France mais c'est un animal dont chacun a au moins vu une représentation une fois dans sa vie.

sont des mots qui apparaissent très fréquemment dans l'enseignement des langues, surtout au niveau initial. Au cours de notre propre expérience pédagogique, ce sont d'ailleurs des concepts que nous avons souvent eu à illustrer gestuellement et sur lesquels nous nous sommes interrogée dans le but de trouver la meilleure représentation possible.

2.2.1.3 Procédure

Les participants sont reçus individuellement. Ils ne connaissent pas l'objectif de l'expérimentation et ce de manière à ne pas pouvoir s'y préparer. Ils savent seulement qu'elle porte sur les gestes. Ils sont assis devant une caméra et tournent le dos à la porte. Dans un premier temps, l'expérimentatrice leur pose quelques questions visant à mieux les définir (âge, nationalité, vie à l'étranger, profession...) et à isoler des paramètres propres à leur parcours qui pourraient avoir une influence sur leur gestuelle (pratique d'un sport, d'activités manuelles ou artistiques, latéralité⁹³, etc.) Dans la deuxième partie de l'entretien, on explique aux sujets que l'on va leur donner oralement une dizaine de mots et que, pour chacun d'entre eux, ils devront spontanément faire un geste ou un mime pour l'illustrer. L'accent est mis sur le fait que la réponse doit être spontanée et que s'ils ne sont pas capables de le faire, ils peuvent demander à passer au mot suivant. L'aspect spontané est important car, d'une part, il permet de donner un indice sur l'image mentale que l'individu a intégrée du concept et, d'autre part, il empêche le sujet de réfléchir trop longtemps au geste à produire. Néanmoins, il faut noter que le geste ici n'est pas naturel ni spontané comme il le serait dans la communication classique mais qu'il est conscient car sa production correspond à la tâche à effectuer. Nous nous plaçons donc davantage dans une situation de production gestuelle proche de celle de l'enseignant de langue que du locuteur qui effectue inconsciemment des gestes coverbaux dans une communication avec des pairs linguistiques.

Enfin, bien que ce ne soit pas le centre d'intérêt de l'expérimentation, les sujets ont le droit d'accompagner leur geste de sons si cela leur semble plus naturel. Pour familiariser les sujets avec la procédure, on leur demande d'illustrer gestuellement deux items-tests : « dormir » et « un lapin ».

⁹³ Pour cerner la latéralité des sujets, nous leur demandions tout simplement s'ils étaient droitiers ou gauchers ou encore ambidextres.

2.2.1.4 Hypothèses

Pour un même item, on verra relativement peu de réalisations différentes. On peut même s'attendre à voir émerger un ou deux prototypes pour chaque mot et ce quel que soit l'âge ou l'origine de l'émetteur. La plupart des items faisant partie de la vie courante, on peut supposer qu'ils seront peu influencés par le facteur culturel qui marque normalement certains gestes communicatifs.

2.2.2 Résultats

Contrairement à notre hypothèse, plusieurs représentations possibles sont apparues pour chaque mot. Nous avons fait des catégories et regroupé les réponses en fonction de leurs caractéristiques. Nous présenterons ici les résultats de la façon suivante : pour chaque mot, quelques remarques générales, classification et répartition des réponses⁹⁴. Des photos représentant les gestes les plus fréquemment donnés lors de l'expérience sont disponibles dans l'Annexe 5.

NAGER :

Comme nous nous y attendions, deux représentations ont été données : la brasse et le crawl. 24 personnes ont mimé la brasse (soit 60%) et 16 le crawl (soit 40%). On peut s'interroger sur les facteurs qui font qu'une personne choisisse l'une ou l'autre nage pour la représentation de nager. Le sexe peut éventuellement avoir un rôle dans la mesure où sur les 16 réponses crawl, 12 ont été données par des hommes. Le crawl serait-il une nage plus masculine ? Un autre paramètre, plus convaincant celui-ci, est celui de la pratique de la natation. 17 des personnes interrogées ont ou ont eu une pratique régulière de la natation et 11 de ces 17 sujets ont donné la réponse crawl. On peut probablement associer cette nage au domaine sportif tandis que la brasse serait plutôt assimilée aux loisirs ou aux vacances.

MANGER :

Deux tendances se dégagent pour ce terme. Tout d'abord, un geste considéré universel par Desmond Morris (1994/1997 : 95) : la main est pliée, les bouts des doigts se touchent comme pour porter des aliments à la bouche. Cette dernière peut être ouverte ou faire semblant de mâcher quelque chose. Ce geste a été produit par 21 personnes (soit 52,5%). L'autre tendance vise à utiliser un ustensile pour donner,

⁹⁴ Pour une meilleure lisibilité des réponses, nous nous permettrons de les donner en pourcentage tout en étant consciente qu'une telle présentation est généralement utilisée lorsqu'une généralisation est possible, ce à quoi nous ne saurions prétendre avec un échantillon aussi restreint.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes

symboliquement, de la nourriture à la bouche. Le plus fréquent est la cuiller, la main fait comme si elle en tenait une et effectue plusieurs mouvements brefs, de bas en haut par une rotation du poignet (15 réponses soit 37,5%). Un sujet a mimé le fait de se servir d'un couteau et d'une fourchette (il s'agit d'un Franco-chinois) et une autre (la Taiwanaise) a symbolisé des baguettes. Deux personnes ont proposé des gestes qui n'entrent pas dans ces catégories.

BOIRE :

Ici encore, deux réalisations sont apparues : la main fait comme si elle tenait un verre qu'elle porte aux lèvres (15 personnes soit 37,5%) ou bien la main se transforme en bouteille dont le pouce est le goulot, on la porte à la bouche (25 personnes soit 62,5%). Ces deux types de gestes, notamment le premier, sont presque universels selon Desmond Morris (1994/1997 : 96).

PLEURER :

Un peu plus de diversité a été constatée dans les réponses pour illustrer ce verbe. Cependant la majorité des réponses se répartit en deux catégories. La première consiste à utiliser son index pour dessiner le tracé d'une larme qui coule depuis un œil jusqu'au bas de la joue (2 réponses) ou le même geste mais avec les deux index de chaque côté du visage (12 réponses). La somme de ces deux variations du même geste représente 35% des réponses. L'autre façon d'illustrer « pleurer » est caractérisée par les deux poings repliés faisant un mouvement de frottement sur ou sous les yeux (les index et les pouces sont en contact avec la peau). Ceci représente 15 réponses (soit 37,5%). Quant au reste des gestes observés, 3 personnes ont eu recours à une mimique faciale : le visage crispé, les yeux plissés, sourcils froncés et les coins de la bouche pointant vers le bas. 7 sujets ont donné des réponses variées qui n'entrent dans aucune catégorie. Parmi eux, 2 personnes ont produit des gestes marqués culturellement. Le sujet Roumain a eu recours à un geste qu'il caractérise de typiquement roumain pour illustrer l'action de pleurer⁹⁵. L'autre mime était inspiré de la culture japonaise⁹⁶ (celle des mangas en l'occurrence), il a été produit par un Français étudiant et enseignant le japonais. 1 personne n'a pas donné de réponse.

⁹⁵ Les doigts de la main droite cueillent les larmes et les déposent dans la main gauche ouverte et à plat.

⁹⁶ Le pouce et l'index, joints, dessinent des larmes qui jaillissent de l'extrémité extérieure de chaque œil

OUVRIR UNE PORTE

Les participants étaient toujours assis dos à la porte de manière à ne pas être influencés sur la façon d'ouvrir une porte⁹⁷. Il a été assez difficile de classer les réponses données pour cette action. Portons tout d'abord notre attention sur une caractéristique commune à toutes les réponses (sauf une). Chaque participant commence son mime en saisissant une poignée imaginaire. Le poing est donc serré autour d'elle. Ensuite, 15 personnes (37,5%) tournent cette poignée imaginaire ou l'abaisse (parfois de manière à peine perceptible). L'autre distinction majeure à faire est le sens d'ouverture de la porte certains sujets ouvrent la porte en la tirant vers eux (28 personnes soit 70%) et les autres en la poussant (10 personnes + celle qui ne symbolise pas de poignée soit 27,5%), enfin 1 personne tire puis pousse la porte comme si elle l'ouvrait et la fermait.

UN SERPENT

La plupart des sujets (27 soit 67,5%) utilisent leur bras pour symboliser le corps du serpent et la main représente la tête. Le bras-serpent se déplace parallèlement au sol en zigzaguant. 5 personnes (12,5%) placent leurs deux mains paume contre paume et les font se déplacer en zigzaguant. 7 participants proposent d'autres types d'illustration : certains exécutent un geste similaire au premier pour représenter le corps et la tête de l'animal à la différence que le bras est plié, l'avant-bras est perpendiculaire au sol mais la main est pliée et les doigts sont, eux, parallèles au sol. Une personne ne donne pas de réponse.

UN OISEAU

Une fois encore, deux représentations apparaissent. Dans la première, les deux mains de chaque côté du corps symbolisent les ailes puis exécutent des mouvements du haut vers le bas (32 réponses soit 80%) et l'autre consiste à joindre les deux mains par les pouces et effectuer des battements (7 personnes soit 17,5%). La distinction entre ces deux gestes est intéressante car elle dépend du point de vue. Le premier mime est ce que David McNeill (1992 : 67) appelle « le point de vue du personnage » (« Character View Point », C-VPT), ce qui signifie que l'individu qui produit le geste se met dans la peau du personnage, ici l'oiseau. Quant au deuxième mime, il correspond, toujours selon David McNeill, au « point de vue du spectateur »

⁹⁷ A part pour deux participants interrogés dans une autre salle, où pour des raisons d'éclairage et de disposition, il était plus commode de les mettre face à la porte (même si celle-ci était loin deux). Cependant, les deux participants n'ont pas donné la même réponse.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes

(« Observer View Point », O-VPT), la personne qui effectue ce geste regarde l'oiseau représenté par ses mains. Dans les deux cas, l'animal est réduit à sa propriété de voler, ce qui le distingue de la plupart des autres êtres vivants. Une seule participante propose une autre réalisation où elle met en valeur le bec de l'oiseau.

TOUT PETIT

28 personnes (70%) exécutent un geste relativement courant qui consiste à présenter un petit écart entre le pouce et l'index de la même main. Parmi ces 28 sujets, 2 font le même geste avec les deux mains (les deux mains présentent un écart entre de pouce et l'index). 6 participants (15%) se recroquevillent sur eux-mêmes afin de se faire le plus petit possible. 5 personnes proposent d'autres solutions variées.

ETRE MALADE

L'illustration de ce mot a posé beaucoup de problèmes aux sujets. En effet, 8 personnes ont avoué être incapables de produire spontanément un geste représentant cet aspect, ni même après un petit temps de réflexion. A part une personne qui a mimé l'action de vomir, tous ceux qui ont répondu ont désigné une partie du corps qui pourrait être affectée. 21 sujets (52,5%) se tiennent le ventre en y superposant leurs deux mains ou leurs deux avant-bras et en penchant vers l'avant le haut de leur corps. 7 participants (17,5%) mettent leur main sur leur gorge et/ou toussent. 2 personnes posent la paume de leur main sur leur front pour symboliser un mal de tête ou peut-être le fait d'avoir de la fièvre. 2 sujets proposent d'autres gestes.

ETRE FATIGUE

C'est sans conteste le concept qui a posé le plus de difficulté tant à la réalisation pour les participants qu'à la classification pour nous. 4 personnes n'ont pas su répondre et 5 ont proposé des réponses très variées que nous ne pouvons pas catégoriser. 6 sujets (16%) effectuent des bâillements et 5 (12,5%) penchent la tête sur le côté et ferment les yeux comme pour dormir. Nous pouvons regrouper ces deux types de représentation dans une catégorie « envie de dormir », ce qui constituerait 28,5% des réponses. Ensuite plusieurs participants (13 soit 32,5%) exécutent un relâchement de la partie supérieure de leur corps : les épaules tombantes et éventuellement les bras aussi. Parmi ces 13 personnes, 6 accompagnent ce mouvement de relâchement d'un profond soupir. Enfin, 7 sujets (17,5%) posent soit la paume soit le dos de la main sur le front et soupirent.

Tous les résultats sont synthétisés dans le tableau suivant :

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes

NAGER			
1	Brasse	24/40	60%
2	Crawl	16/40	40%
MANGER			
1	La main porte des aliments fictifs à la bouche	21/40	52,5%
2	La main fait comme si elle tenait une cuiller qu'elle porte à la bouche	15/40	37,5%
A	Autres	4/40	10%
BOIRE			
1	La main fait comme si elle tenait un verre qu'elle porte aux lèvres	15/40	37,5%
2	La main se transforme en bouteille dont le pouce est le goulot	25/40	62,5%
PLEURER			
1	Deux index dessinent des larmes qui coulent depuis les yeux jusqu'au bas des joues (même chose avec un index)	14/40	35%
2	Les deux points repliés font un mouvement de frottement sur ou sous les yeux	15/40	37,5%
A	Autres	10/40	25%
	Ne sait pas	1/40	2,5%
OUVRIR UNE PORTE			
1	Les doigts saisissent une poignée imaginaire et le sujet tire la porte vers lui	15/40	37,5%
2	Même geste mais en poussant la porte	8/40	20%
3	Les doigts saisissent une poignée, la tournent et le sujet tire la porte vers lui	13/40	32,5%
4	Même geste mais en poussant la porte	2/40	5%
A	Autres (pas de poignée / tirer et pousser)	2/40	5%
UN SERPENT			
1	Le bras symbolise le serpent qui se déplace parallèlement au sol	27/40	67,5%
2	Même geste mais avec deux mains, l'une contre l'autre, paume contre paume	5/40	12,5%
A	Autres	7/40	17,5%
	Ne sait pas	1/40	2,5%
UN OISEAU			
1	Les deux mains de chaque côté du corps symbolisent les ailes	32/40	80%
2	Les deux mains sont jointes par les pouces et font des battements	7/40	17,5%
A	Autres	1/40	2,5%
TOUT PETIT			
1	Le pouce et l'index présentent un petit écart	28/40	70%
2	La personne se recroqueville en se faisant la plus petite possible	6/40	15%
A	Autres	6/40	15%
ETRE MALADE			
1	L'individu se tient le ventre et penche le haut de son corps vers l'avant	21/40	52,5%
2	La personne se tient la gorge et/ou tousse	7/40	17,5%
A	Autres	4/40	10%
	Ne sait pas	8/40	20%
ETRE FATIGUÉ			
1	Dormir / Bâillements	11/40	28,5%
2	Le corps se relâche, épaules et bras tombants, accompagné d'un soupir	6/40	15%
3	Même chose mais sans soupir	7/40	17,5%
4	La paume ou le dos de la main est posé sur le front, accompagné d'un soupir	7/40	17,5%
A	Autres	5/40	12,5%
	Ne sait pas	4/40	10%

Tableau n°14 Synthèse des réponses de l'Expérience 2

2.3 Que nous apprend l'Expérience 2 ?

Même si certains concepts ont semblé plus difficiles que d'autres à illustrer gestuellement (« être malade », « être fatigué »), nous pouvons constater que,

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'illustration gestuelle : l'utilisation des prototypes

globalement, dans la plupart des cas, deux types de représentation émergent pour chaque item à illustrer.

Dans l'échantillon de sujets étudié et avec la liste d'items choisis, nous observons donc qu'il existe des prototypes gestuels, en tous cas, des façons identiques d'illustrer des concepts de la vie de tous les jours.

L'origine de l'émetteur du geste joue finalement un rôle assez mineur dans l'illustration des items choisis. En effet, seulement 4 gestes présentent une particularité liée au facteur culturel. Cela dit, d'autres concepts à représenter auraient peut-être donné lieu à davantage de diversification culturelle.

A la suite de l'Expérience 1, nous nous étions demandée si plusieurs adultes feraient les mêmes gestes pour illustrer les mêmes notions. L'Expérience 2 nous laisse entendre qu'il y a de fortes chances pour que cela se produise. Il nous reste à découvrir comment les enfants reçoivent ces gestes. En effet, nous avons été, ici, confrontée à des gestes d'adultes et nous pouvons nous demander si ces gestes seraient compris par des enfants, ce que l'Expérience 3 va tenter de découvrir.

3 L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant

Dès lors, une nouvelle problématique apparaît : comment un adulte, qui possède une certaine conception du monde, due à son expérience de la vie, et qui est doté d'habitudes gestuelles et verbales spécifiques, peut-il se faire comprendre, gestuellement parlant, par un enfant dont la perception du monde est en constante évolution et dont les habitudes communicatives sont différentes ? Y a-t-il intercompréhension gestuelle ou assiste-t-on à des échecs dus à des gestes ambigus ou méconnus des enfants ?

3.1 Le développement de la gestualité infantine

Il nous semble pertinent de commencer cette réflexion en présentant brièvement le développement de la gestualité chez l'enfant.

Plusieurs chercheurs considèrent que les gestes produits par le jeune enfant sont transitoires et forment des étapes dans le processus d'acquisition du langage. Les enfants commencent à produire des gestes dès 6 ou 8 mois en moyenne, ils expriment leurs émotions à travers des mimiques faciales ou désignent du regard (et plus tard du doigt) des personnes ou des objets qui attirent leur attention. « La communication gestuelle ne disparaît pas quand apparaît le langage, même si cette dernière modalité de communication sera bien sûr privilégiée » (Michèle Guidetti, 1998 : 34).

Le tout premier geste de la main produit par l'enfant est le geste de pointage ou déictique. De nombreux psycholinguistes ont mis en valeur l'importance des gestes déictiques dans l'acquisition du langage, le pointage étant une étape importante qui conduirait à l'utilisation de formes verbales simples d'indication et de nomination (Jerome Bruner, 1983/1987). Ce geste apparaît vers 10 mois environ (Astrid Van Der Straten, 1991 : 218). L'enfant montre en utilisant seulement l'index, il pointe vers quelque chose de précis mais ne le touche pas. Evelio Cabrejo-Parra (1991) considère l'activité déictique comme fondamentale dans la constitution de représentations mentales chez le jeune enfant :

« Les démarcations représentatives commencent à se manifester par l'émergence d'un certain type d'activité déictique chez les bébés avec l'apparition du geste de pointage du doigt pour référer à un objet qui se trouve dans le champ visuel lorsque l'enfant est en présence de quelqu'un d'autre. Cette déixis élémentaire est observable avant les premiers mots et constitue une condition nécessaire de l'organisation des

premières désignations, qui sont toujours accompagnées du pointage du doigt. » (1991 :47)

Ainsi, pour Evelio Cabrejo-Parra (1991) le geste déictique est une façon d'isoler un objet des autres éléments qui l'entourent, un peu comme lorsque l'on isole un mot d'une chaîne parlée. L'enfant peut ainsi se constituer une représentation mentale de l'objet, ce qui lui permettra de le visualiser intérieurement lorsque celui-ci ne sera plus dans son champ visuel. C'est cette constitution d'un lexique mental amené par le geste déictique qui conduit ensuite l'enfant au langage.

Chez tous les enfants qu'Astrid Van Der Straten (1991) a observés, les premiers signes gestuels apparaissent avant les premiers mots. L'enfant crée souvent des gestes pour parler de quelque chose dont il ne connaît pas le nom (par exemple : tapoter avec les doigts pour dire « piano »). Ainsi, plus l'enfant acquiert du vocabulaire et plus la création gestuelle diminue. Que deviennent les signes gestuels une fois acquis ? Certains signes sont maintenus et d'autres disparaissent. Les créations personnelles des enfants disparaissent lorsque le mot qu'elles remplaçaient est acquis par l'enfant. Les autres gestes, notamment ceux faisant partie du répertoire de l'entourage sont, en revanche, maintenus. C'est d'ailleurs ce type de gestes qui se développe par la suite.

En ce qui concerne l'acquisition des emblèmes, Michèle Guidetti (1998), qui parle plutôt de « geste conventionnel », a remarqué que les premiers gestes de ce type produits par les enfants sont souvent des pointages du doigt, l'acquiescement et le refus de la tête, les salutations comme faire « au revoir » avec la main, etc. Ces gestes apparaissent vers la fin de la première année de l'individu. La connaissance de cette gestualité augmente à mesure que l'enfant grandit et se développe tant au niveau de la compréhension que de la production. On remarque que « la compréhension est en général supérieure à la production ». (Michèle Guidetti, 1998 : 35). L'acquisition de ces gestes se fait majoritairement à travers l'observation et l'imitation de la gestualité de l'adulte. Pour Astrid Van der Straten (1985 : 291), « il faut distinguer plusieurs phases concernant la mise en place d'un geste : une phase de préparation, puis d'apparition, et enfin de stabilisation du geste et son intégration dans les pratiques de l'enfant ». La répétition du geste dans un contexte donné est fondamentale pour que l'acquisition se fasse : « Le fait de répéter le geste après l'enfant, permet à l'enfant d'avoir une image de ce geste devant lui et contribue à la fixation de ce geste à une période où sa réalisation est encore fragile ».

Quant aux coverbaux (gestes accompagnant la parole), leur utilisation apparaît au cours des deux premières années de la vie. David McNeill (1992 : 295-328) note qu'entre 1 et 2 ans environ, l'enfant gestualise souvent de manière isolée, c'est-à-dire sans associer verbal et non verbal. Il choisit donc entre les deux systèmes qu'il connaît. Entre la troisième et la cinquième année, le développement de la gestualité iconique est beaucoup plus important. Ce type de gestes et le langage verbal sont de plus en plus concomitants. Néanmoins, l'enfant ne produit pas encore de référents abstraits, on ne trouve donc pas de gestes métaphoriques dans ses productions. Enfin, au-delà de 5 ans et jusqu'à l'adolescence, le reste du système gestuel s'acquiert progressivement avec notamment les battements, les déictiques abstraits et les gestes métaphoriques.

Jean-Marc Colletta (2004 : 137), qui a effectué une étude quantitative sur le développement de l'activité verbale et non verbale chez l'enfant de 6 à 11 ans, note qu'« il semble que l'enfant ne produise pas de gestes métaphoriques et de gestes impliqués dans le marquage des relations intra-discursives avant 5-6 ans ». L'étude de Jean-Marc Colletta montre aussi qu'« on assiste à un développement véritablement multimodal des conduites de récit entre 6 et 11 ans, un développement qui affecte simultanément leurs aspects linguistiques, prosodiques et kinésiques. » (2004 : 305). Il a été aussi mis au jour dans cette étude que, tout comme l'a montré David McNeill (1992) pour les adultes, l'étude des gestes coverbaux ouvre une « fenêtre sur les représentations du locuteur » (Jean-Marc Colletta, 2004 : 308) et donne des indices sur le développement conceptuel et sur celui des images mentales chez l'enfant.

Ainsi donc, la tranche d'âge étudiée dans le présent travail se trouve à une étape charnière dans le développement communicatif de l'enfant. Au niveau linguistique, « globalement, on considère que l'enfant de 5 ans a intégré l'essentiel des structures de sa langue maternelle » (Jean-Marc Colletta, 2004 : 112). À partir de cet âge, se développent donc les capacités discursives : l'enfant prend davantage en compte la forme des énoncés linguistiques, d'abord en compréhension puis en production. Au niveau du récit, il ne se contente plus de juxtaposer les faits mais commence à émettre des relations causales. Nous pouvons donc constater comment vers la fin de la maternelle (5-6 ans) l'enfant commence à structurer son discours et à nuancer ses propos. Ces pratiques discursives vont se développer ensuite progressivement et se

généraliser notamment grâce à l'introduction du système écrit. Au niveau gestuel, à partir de 5-6 ans, on voit petit à petit apparaître des métaphoriques et des gestes de battements. Ces manifestations non verbales sont d'ailleurs intimement liées aux pratiques discursives en émergence chez l'enfant à cet âge-là puisque les battements rythment le discours et les gestes métaphoriques sont souvent repris en anaphore. Il nous semble donc que cette période marque le passage charnière entre activités verbales et non verbales enfantines et ce qui deviendra peu à peu un mode d'expression plus proche de celui de l'adulte. Notons néanmoins qu'à ce stade, l'enfant est encore loin d'utiliser les représentations gestuelles de l'adulte et nous pouvons supposer qu'il rencontre de la difficulté à identifier certains gestes.

3.2 Expérience 3 : compréhension des gestes d'adultes par les enfants

3.2.1 Méthode

3.2.1.1 Sujets

28 enfants, âgés de 5 ans et 4 mois à 6 ans et 4 mois, ont participé à l'expérience. La moyenne d'âge était, à ce moment-là, de 5 ans et 10 mois (écart-type : 3 mois). Ils étaient répartis aléatoirement en deux groupes. Ainsi, 14 enfants (groupe 1) ont visionné individuellement la série vidéo n°1 et les 14 restants (groupe 2) ont travaillé avec la série n°2.

3.2.1.2 Matériel expérimental

A partir du matériel vidéo recueilli dans l'Expérience 2, nous avons constitué deux séries : la première comprenait une des deux réalisations pour chacun des items de vocabulaire et la seconde, l'autre réalisation la plus souvent donnée. Elles étaient présentées dans l'ordre suivant : « nager », « manger », « pleurer », « un serpent », « être malade », « petit », « ouvrir une porte », « un oiseau », « boire » et « être fatigué ». Ceci de manière à ne pas présenter côte à côte des items qui pourraient être proches sémantiquement (comme « boire » et « manger »). Les sons éventuels de la vidéo ont été supprimés. Nous tenons à préciser que les vidéos expérimentales ne sont pas constituées de montages d'extraits de l'Expérience 2 mais que tous les gestes ont été effectués et filmés par nous pour homogénéiser le matériel. En effet, il nous a semblé que présenter aux enfants une vidéo constituée d'extraits variés (personnes

différentes, filmées dans des lieux divers avec des cadrages disparates) pourrait perturber, ou du moins déconcentrer l'enfant.

3.2.1.3 Procédure

En entretien individuel avec l'expérimentatrice, les enfants sont installés devant un écran de télévision. On leur explique qu'ils vont voir l'expérimentatrice en train de faire des gestes et qu'ils devront les identifier. Ces gestes peuvent représenter des choses aussi variées que des actions, des animaux ou autre chose. Ils peuvent demander à revoir une séquence s'ils le souhaitent et peuvent tout à fait répondre « je ne sais pas » sans que cela porte à conséquence. La série vidéo est précédée d'un test de deux gestes qui représentent « dormir » et « un lapin » pour que les enfants puissent s'entraîner et vérifier qu'ils ont bien compris la consigne. Ces deux mimes étant très faciles à identifier, les enfants commencent l'expérimentation relativement confiants.

3.2.1.4 Hypothèse

On suppose que certaines réalisations gestuelles seront mieux comprises que d'autres car plus proches du quotidien de l'enfant. Par ailleurs, nous nous attendons à ce que plusieurs gestes soient sujets à ambiguïtés et que l'enfant se trompe sur leur sens.

3.2.2 Résultats

Nous présenterons ici les résultats de 9 items seulement et de leurs réalisations. En effet, lors de l'expérience, nous avons constaté un biais sur l'expression « Ouvrir une porte » qui rend les résultats pour cet item irrecevables. Cependant, ce biais est assez révélateur en ce qui concerne la mémorisation des gestes. Une partie des enfants (15/28) avait déjà participé à l'Expérience 1 pour nous plus de 5 mois auparavant. Nous avons, à ce moment-là, tenté d'évaluer comment les gestes pouvaient aider un enfant à comprendre un récit dans une langue qui lui est inconnue. Une des actions importantes du récit était « ouvrir une porte », symbolisée par un geste très proche de ceux proposés dans la présente expérimentation. Nous avons supposé que les enfants ne s'en souviendraient pas ou ne feraient pas le lien, cela était un leurre comme le montrent les résultats suivants : sur les 13 enfants qui n'avaient pas fait l'expérience du récit un seul a identifié le geste « ouvrir une porte »

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant

et sur les 15 qui l'avaient faite, 9 ont donné la bonne réponse. Ce qui confirme que les enfants ont une certaine capacité à mémoriser les gestes et les concepts qui y sont associés. Cela nous renseigne aussi sur la signification que l'on attribue à un geste lors d'une activité et dont il est difficile de se débarrasser par la suite. A chaque fois que le geste apparaît dans un contexte identique (ici, l'expérimentation avec nous), l'enfant semble immédiatement reconnaître le geste et se souvenir du sens que l'adulte lui a attribué pour constituer un *code gestuel commun*, notion que nous avons abordée dans la première partie de ce travail (Section 1 : 4.5). Analysons, à présent, le reste des résultats item par item :

NAGER

Nous nous attendions à ce que la brasse soit mieux interprétée que le crawl, la première étant probablement une nage plus proche de celle que les enfants sont capables d'exécuter eux-mêmes. Or 10 enfants sur 14 ont bien identifié le mime de la brasse comme étant l'action de « nager » et 11 ont donné la réponse attendue en voyant le mime du crawl. D'une manière générale, les deux gestes sont bien compris ; en effet, les autres réponses données sont souvent proches sémantiquement « faire du sport », « une vague », « plonger », « un poisson » excepté pour deux enfants qui identifient la brasse comme étant « un oiseau ».

MANGER

Le geste de la main portant de la nourriture à la bouche est bien reconnu par 13 enfants sur 14 tandis que celui de la cuiller qui alimente l'individu n'est identifié correctement que par 8 enfants. La rotation du poignet dans ce second mouvement a entraîné certaines confusions chez les enfants les conduisant à donner des réponses du genre « se brosser les dents », la fixation de leur attention sur le poignet et la main sans s'intéresser au mouvement de la bouche (qui faisait semblant de mâcher) a produit des interprétations comme « remuer », « mouliner » et « tourner » (deux fois).

PLEURER

Pour cet item nous avons supposé que la réalisation n°2, c'est-à-dire les deux poings repliés faisant un mouvement de frottement sur ou sous les yeux serait source d'ambiguïté et que certains enfants associeraient ce mime à l'action de « se réveiller ». En effet, 3 ont donné cette réponse. La plupart (7 sur 14) ont très justement répondu « se frotter » ou « s'essuyer les yeux » et 3 ont proposé « être

fatigué ». Ce geste s'avère donc très peu pertinent pour aider à la compréhension d'un item lexical en langue étrangère puisque, finalement, un seul enfant l'a associé à l'action de « pleurer ». Quant à l'autre geste, qui consistait à dessiner le tracé des larmes le long des joues, il a été correctement identifié par 8 enfants sur 14 mais 2 enfants n'ont pas donné de réponse et 4 l'ont mal désigné, parmi lesquels 3 ont affirmé que le mime correspondait à « se maquiller ».

UN SERPENT

Cet item a posé de nombreux problèmes à l'identification pour les deux représentations. Celle du bras qui, incarnant le corps du serpent, se déplace en zigzaguant a été associée au serpent par 6 enfants sur 14 et celle avec les deux mains n'a été identifiée que par 3 enfants. Cette dernière réalisation gestuelle se rapprochait plus du « poisson » que du serpent pour 5 enfants. Mais, en somme, les deux gestes ne sont ni assez précis ni pertinents, ce qui justifie le florilège de réponses diverses que nous avons recueillies (« un avion », « un bateau », « un ver de terre », « une vague », etc.). Ce mime soulève ainsi la question du rôle du son ou des bruitages liés au geste, question sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

ETRE MALADE

Tout comme pour les adultes, cet item a soulevé des difficultés. Le problème des adultes était d'illustrer la notion « être malade ». La majorité d'entre eux avait choisi de représenter une pathologie en particulier, mal au ventre ou à la gorge par exemple, c'est d'ailleurs les deux gestes que nous avons choisis pour l'Expérience 2. Le problème des enfants est qu'aucun d'eux n'a proposé l'expression « être malade ». Les 14 enfants auxquels nous avons présenté le geste de se tenir le ventre en grimaçant ont tous répondu « avoir mal au ventre », on ne peut d'ailleurs pas les en blâmer car c'est bien ce qu'il représente. Quant aux enfants ayant visionné le mouvement d'une personne se tenant la gorge en toussant, 3 ont répondu « tousser », 2 ont choisi « avoir mal à la gorge » tandis que 4 ont proposé une interprétation complètement différente avec « s'étrangler » ou « s'étouffer ». Enfin, 4 enfants n'ont pas donné de réponse. Cette deuxième réalisation d'« être malade » est donc assez imprécise ou ambiguë alors que la première, même si elle ne donne pas la réponse attendue, est constituée d'un mime extrêmement bien compris des jeunes sujets. Quel geste proposer alors pour représenter « être malade » ? Un mélange de plusieurs maux (mal à la gorge, au ventre et à la tête) permettrait-il de ne pas se

focaliser sur une partie du corps mais de mettre en valeur une caractéristique commune, la maladie ? Ce mélange ne risquerait-il pas de produire un geste trop chargé et, par conséquent, incompréhensible ? Certaines notions abstraites sont difficiles à illustrer que ce soit par geste ou par image, il faut trouver une solution pour expliquer le sens, peut-être en mélangeant plusieurs modalités. Nous n'avons pas la réponse à ce problème mais il soulève une question importante sur le choix pertinent et réfléchi des mimes et des mouvements pour transmettre un concept précis.

PETIT

L'aspect « petit » est l'item qui a donné lieu au plus grand nombre de réponses du type « je ne sais pas » pour les deux réalisations. L'écart entre l'index et le pouce, étant pourtant un geste conventionnel, n'a été correctement désigné que par 5 enfants sur 14. Tandis que 4 enfants n'ont pas su répondre et que 5 ont proposé d'autres réponses. Celles-ci sont d'ailleurs assez intéressantes : sur la bande vidéo, la personne (nous) effectuant le geste, montrait l'écart entre le pouce et l'index à hauteur du visage, presque au niveau des yeux. C'est d'ailleurs ce petit détail qui a induit les enfants en erreur comme le montrent leurs réponses : « montrer son œil », « montrer ses yeux » et « prendre une photo ». Un détail qui finalement se révèle important car il peut entraîner une confusion sur le sens. Ce qui est certain, c'est que ce type de geste conventionnel n'est pas encore acquis par la plupart des enfants puisque, pensant que celui montré sur la vidéo pouvait manquer de lisibilité, nous avons effectué nous-même le geste devant chaque enfant du groupe 1 afin de confirmer leur réponse et 9 enfants sur 14 demeuraient incapables d'identifier cet emblème. A la suite de cette expérience, nous avons eu l'occasion de re-tester ce geste avec 14 enfants du même âge mais d'une autre école et 1 seul enfant était capable de donner le sens approprié de ce geste.

Quant à l'autre représentation, celle d'une personne se recroquevillant sur elle-même, elle n'a été associée au mot « petit » par aucun enfant, comme nous nous y attendions. Cependant, dans l'expérience 1, 6 adultes ayant proposé cette illustration, nous avons jugé bon de la présenter aux jeunes sujets. Au final, 6 enfants n'ont pas donné de réponse et les 8 autres ont proposé des identifications diverses mais relativement probables comme « chercher quelque chose », « dormir », « avoir froid », « faire une boule », « un hérisson », etc.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant

Nous pouvons aussi lier le nombre de réponses incorrectes au fait que cet item se distingue des autres car il est plus abstrait et qu'il n'a pas le même statut dans la langue qu'un item comme « serpent » (nom) ou « manger » (verbe).

UN OISEAU

Le premier mime qui consistait à faire des mouvements des bras et des mains de chaque côté du corps a été compris par 11 enfants sur 14 ; quant aux 3 restants, ils ont répondu « voler », ce qui montre que ce geste est tout à fait fiable. Quant à celui des deux mains liées par les pouces et effectuant des battements, nous nous attendions à ce que beaucoup d'enfants l'identifient comme « un papillon » mais seulement un sujet a proposé ce terme. Ce mouvement des mains a été reconnu comme un « oiseau » par 9 participants. Un enfant a suggéré que c'était « une vague » et 3 n'ont pas donné de réponse.

BOIRE

Cette action a fourni des résultats très intéressants. Le mime de la main tenant un verre s'est avéré extrêmement efficace puisque les 14 sujets du groupe 1 l'ont correctement dénommé. En revanche, celui de la bouteille, qui avait été proposé par 62,5% des adultes comme une illustration du verbe « boire », a été compris par seulement 7 enfants du groupe 2. Il est pertinent de noter que les 7 autres jeunes participants ont tous identifié ce geste comme étant « sucer son pouce ». Cette confusion est un exemple flagrant de la distinction qui existe entre le monde des adultes et celui des enfants et comment un geste peut être compris différemment en fonction des yeux qui le regardent. Pour un adulte, ce mouvement représente le fait de boire à la bouteille et le pouce incarne le goulot. L'enfant, lui, fait une interprétation moins métaphorique et plus proche de son propre univers. Il se focalise sur le pouce qui est, lui-même, proche de la bouche. L'association des deux donne, pour les sujets de notre expérimentation, « sucer son pouce ».

ETRE FATIGUE

La peine des adultes à illustrer ce concept de manière synthétique se ressent dans la difficulté des enfants à l'identifier. Le mime du bâillement n'est désigné comme « être fatigué » que par 4 enfants tandis que 8 proposent tout à fait logiquement « bailler » et que 2 répondent « avoir sommeil ». Quant au mouvement de relâchement du haut du corps accompagné d'un soupir, il est plus souvent associé à la fatigue (6 réponses) mais deux enfants ne donnent pas de réponse et 6

fournissent des interprétations plus ou moins étonnantes comme « dormir », « en avoir marre », « être évanoui », « être mort » et « être un mort vivant ». Finalement, le geste des poings frottant les yeux, utilisé pour illustrer « pleurer », pourrait être une réalisation possible d' « être fatigué » puisque plusieurs sujets l'avaient identifié comme tel.

3.3 Que nous apprend l'Expérience 3 ?

Les résultats que nous venons de présenter nous inspirent diverses réflexions. Tout d'abord, une précaution à prendre dans l'interprétation de ces données. Les gestes étaient présentés aux enfants hors contexte et sans aucun bruitage ce qui aurait probablement permis de lever l'ambiguïté sur certaines réalisations gestuelles comme pour « un serpent », par exemple. Cependant, nous avons décidé de procéder ainsi pour deux raisons : premièrement parce que c'était la seule façon qui nous semblait adéquate pour évaluer la compréhension d'un geste seul et deuxièmement parce que cette situation correspond à au moins une pratique pédagogique particulière. En effet, dans l'enseignement des langues étrangères aux enfants, on chante souvent des chansons qui sont accompagnées de gestes et de mimes. Dans ce cas précis, les enfants ne connaissent pas toujours le contexte de la chanson et les bruitages ne font pas forcément partie des paroles, ce qui fait que le geste peut être livré de manière brute comme illustration du sens de la chanson. Néanmoins, il s'agit d'un cas particulier et non d'une généralité. Il conviendrait donc de reproduire la même expérimentation avec des bruitages car elle permettrait de comparer l'effet du son sur la compréhension du mouvement. Ce sera d'ailleurs le sujet de l'Expérience 4.

Globalement, nous pouvons constater que certains gestes sont à affiner ou à modifier si l'on veut que le support non verbal soit efficace pour la compréhension du lexique en langue étrangère. Les enfants de cet âge semblent, pour la plupart, encore incapables d'interpréter les « gestes métaphoriques » qui présentent une image d'un concept abstrait (David McNeill, 1992 : 80), ils restent plus terre à terre en portant leur attention sur les parties du corps mises en jeu. Ainsi, ils ne cherchent pas à comprendre ce qu'elles peuvent représenter symboliquement mais ce qu'elles montrent concrètement. Le système de représentation de concepts d'un enfant diffère donc de celui de l'adulte qui est davantage symbolique et métaphorique.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'intercompréhension gestuelle adulte/enfant

Pour approfondir cette réflexion et aller plus loin dans cette analyse, différentes expérimentations nous sembleraient pertinentes comme, par exemple, s'assurer que les adultes comprennent effectivement les gestes d'autres adultes et par conséquent reproduire l'Expérience 3 avec des sujets adultes. Il nous apparaît également congruent de refaire l'Expérience 2 avec des enfants de manière à analyser quels sont leurs propres prototypes gestuels. Cela dit, il faudrait probablement la réaliser avec des sujets plus âgés, car produire spontanément un geste pour illustrer un concept est une tâche relativement complexe pour un enfant de 5-6 ans⁹⁸. Il serait aussi approprié de reproduire l'Expérience 3 avec des sujets plus âgés (8 ans par exemple) afin d'évaluer si l'aspect symbolique de certains gestes est mieux perçu par les enfants, l'illustration de « petit » avec l'écart entre le pouce et l'index pourrait être un élément intéressant à étudier.

⁹⁸ Comme nous avons pu le constater dans notre expérience de pédagogie et lors d'expérimentations précédentes.

4 Désambiguïser le geste pédagogique

4.1 Quelques conseils méthodologiques

Dans l'enseignement des langues aux jeunes enfants, si l'enseignant veut éviter de traduire un terme de la langue-cible dans la langue maternelle de l'apprenant, il doit favoriser l'accès au sens en utilisant d'autres supports tels que les images et/ou les gestes. Quelle que soit la traduction visuelle choisie, elle doit être facilement lisible pour le jeune enfant.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'usage de déictiques concrets ne présente pas de difficulté particulière pour l'interprétation étant donné que le référent est clairement montré à l'enfant. En ce qui concerne les mimiques faciales des émotions, nous pouvons supposer qu'elles sont également comprises des enfants. Ces deux types de gestes sont d'ailleurs reconnus et effectués très tôt dans la vie de l'être humain. Restent les emblèmes qui sont en cours d'acquisition par le jeune apprenant, il s'agit simplement de s'assurer que ces gestes soient déjà connus des enfants avant de les utiliser. Quant à la création de gestes illustratifs, il convient alors de s'interroger sur les représentations mentales que l'enfant possède et comment les atteindre. Le jeune apprenant a recours aux prototypes de son lexique mental et lorsque l'enseignant utilise des images ou des gestes dans la classe de langue, il doit évaluer quels sont ces prototypes de manière à éviter les contresens ou les incompréhensions. En ce qui concerne les images, il est par conséquent important de les choisir très stéréotypées. Si l'item lexical à enseigner est un arbre, il conviendra d'utiliser une représentation simple d'un arbre tels ceux que les enfants voient dans la cour de l'école plutôt que de choisir un type d'arbre particulier tel un bouleau ou un saule pleureur. Les supports iconographiques doivent donc être simples et stéréotypés afin de correspondre le plus possible à la représentation prototypique que possède chaque enfant et également à la représentation stéréotypique de l'ensemble de la classe. En ce qui concerne les gestes, il s'agit de mettre en valeur un trait saillant du signifié. Par exemple, lorsque l'on représente un animal, on va illustrer une de ces caractéristiques qui le distingue des autres animaux : les grandes oreilles du lapin, les ailes de l'oiseau, etc. Pour les mimes d'action, il faut également faire appel à un ou plusieurs traits saillants de l'action réelle. Ainsi, pour mimer dormir, les yeux fermés

et la tête posée sur une surface plane (les mains) caractérisent l'action ; pour mimer nager, le mouvement des bras est suffisamment éloquent.

Par la mise en valeur de ces traits saillants, ou à la vue d'une image, l'enfant accède à sa propre représentation mentale à laquelle est associée un mot de sa langue maternelle. Ainsi, dans cette situation d'apprentissage, pour faire comprendre le sens d'un item lexical de la langue étrangère, on passe par la représentation mentale pour accéder indirectement à la traduction dans la langue maternelle. L'important est de produire un geste clair et non ambigu quitte à exagérer un peu les gestes (Paul W. Seaver, 1992 : 25)

Néanmoins, les résultats présentés ici soulèvent diverses interrogations sur l'utilisation du geste pédagogique avec de jeunes apprenants, en classe de langue. Le support non verbal constitue un apport important dans la compréhension de la langue étrangère, mais il faut faire attention à ce qu'il ne devienne pas un obstacle ou qu'il ne soit pas source de confusion. Dans certains cas, le recours à l'image est sans doute plus pertinent, comme pour référer à certains animaux par exemple. Cependant, pour transmettre le sens d'un verbe d'action, il est généralement plus approprié d'utiliser un mime qu'une représentation picturale.

«Certain notions (particularly shape and spatial relationships) can be communicated more effectively by kinesic behaviour than by verbal means. Affective meaning (feelings and interpersonal attitudes) is probably conveyed to a greater extent, and more effectively, by kinesic behaviour (particularly facial expression) than by language [...]» (Susan Kellerman, 1992: 246).

L'important étant de produire un geste correspondant aux prototypes de l'enfant. On peut également ajouter du son, si cela peut aider à lever certaines ambiguïtés sémantiques.

Enfin, l'utilisation des gestes métaphoriques est délicate car ces gestes prennent souvent sens grâce au verbal qui les accompagne et sont donc très difficiles à interpréter si le verbal n'est pas compris des apprenants. Ce type de geste risque d'entraîner de nombreuses confusions.

⁹⁹ « Certaines notions (en particulier la forme et les relations spatiales) peuvent être communiquées plus efficacement par des comportements kinésiques que par des moyens verbaux. Le sens affectif (les sentiments et les attitudes interpersonnelles) est probablement transmis dans une plus grande mesure et plus efficacement par le comportement kinésique (en particulier les expressions faciales) que par la langue [...] » (notre traduction de Kellerman, 1992 : 246).

4.2 Expérience 4 : utiliser le son pour lever l'ambiguïté

4.2.1 Méthode

4.2.1.1 Sujets

28 enfants d'une même classe de grande section de maternelle ont participé à cette expérimentation. La tranche d'âge variait de 4 ans et 11 mois à 6 ans et 4 mois, moyenne 5 ans et 5 mois, écart-type 4 mois. Ils ont été répartis aléatoirement en 2 groupes de 14. Le groupe 1 regarde la vidéo 1 et le groupe 2, la vidéo 2.

4.2.1.2 Matériel expérimental

Nous avons repris les deux séries vidéo de l'Expérience 3 que nous avons agrémentées de bruitages. Nous pourrions dire que les sons ajoutés sont des **prototypes sonores** car nous avons tenté d'avoir recours à un trait sonore saillant qui permettrait au jeune sujet d'identifier l'item lexical. Pour le geste de « nager », nous avons choisi un son proche du son [ʃ] et évoquant le son de l'eau, un son de mastication pour « manger », un son [s] très sifflant pour le « serpent », un gémissement pour le verbe « pleurer », une imitation du sifflement d'un « oiseau », un bruit de bâillement et un soupir respectivement pour les gestes représentants « être fatigué » et enfin, un bruit d'aspiration de salive pour « boire ». Nous avons donc éliminé « petit » car il nous a semblé impossible à sonoriser, ainsi qu'« être malade » qui, comme nous l'avions déjà constaté, mettait en valeur une pathologie et non le concept général de maladie, il nous a semblé qu'un gémissement ou le fait de tousser ne ferait que renforcer cet aspect. Enfin, nous avons testé « ouvrir une porte » en ajoutant un grincement mais nous traiterons ceci à part, la comparaison avec les résultats de l'Expérience 3 étant impossible puisqu'elle était biaisée pour cet item.

4.2.1.3 Procédure

La procédure est la même que pour l'Expérience 3, les enfants sont reçus individuellement. On leur explique qu'ils vont voir l'expérimentatrice en vidéo en train de faire des gestes qui peuvent être des imitations d'animaux, des actions ou autre chose et qu'il faut deviner de quoi il s'agit. Ils peuvent demander à revoir une séquence s'ils le souhaitent et peuvent tout à fait répondre « je ne sais pas » sans que cela porte à conséquence. La série vidéo est précédée d'un test de deux gestes qui représentent « dormir » et « un lapin » (sonorisés respectivement avec un bruit de

ronflement et un bruitage apico-dental) pour que les enfants puissent s'entraîner et vérifier qu'ils ont bien compris la consigne. Ces deux mimes étant très faciles à identifier, les enfants commencent l'expérimentation relativement confiants.

4.2.1.4 Hypothèse

L'ajout du son devrait permettre de désambiguïser certains gestes qui avaient prêté à confusion lors de l'expérience précédente. Nous nous attendons donc à une amélioration des performances, notamment pour la vidéo 2 qui présentait plus de gestes ambigus ou peu précis.

4.2.2 Résultats

NAGER

Les résultats pour cet item sont relativement similaires à ceux obtenus dans l'expérience 3 et même légèrement inférieurs. Dans le premier groupe, pour la vidéo 1, 9 enfants sur 14 ont identifié le mime de la brasse (10 enfants dans l'Expérience 3). 3 enfants ont proposé des réponses sémantiquement proches : « un poisson », « faire de la gym » et « plonger ». Notons que les 2 sujets restants ont proposé « siffler » et « respirer » ce qui nous indique qu'ils ont été davantage sensible au son [ʃ] qu'à l'image. Dans le deuxième groupe, pour la vidéo 2, 8 enfants ont identifié correctement le mime du crawl (11 dans l'Expérience 3) et 3 n'ont pas donné de réponse. 3 autres réponses sont données : « creuser » qui fait référence au mouvement des bras, « une vague » qui est soit proposée par association sémantique avec l'action de « nager » soit influencée par le son [ʃ] censé rappeler le bruit de la mer. La troisième réponse proposée est « un chien » mais nous n'avons pas vraiment de justification pour cette dernière.

MANGER

Rappelons que les deux réalisations gestuelles étaient un geste de la main portant la nourriture à la bouche pour la vidéo 1 et le mime d'utilisation d'une cuiller pour la vidéo 2. L'ajout du bruit de mastication s'est avéré très efficace puisque dans les deux groupes, c'est-à-dire quelle que soit la réalisation gestuelle, l'intégralité des enfants a correctement identifié l'action de manger contre respectivement 13 sur 14 et 8 sur 14 dans l'Expérience 3. Il n'y a donc pas vraiment de différence pour la première réalisation, en revanche, l'ambiguïté qu'avait suscitée le mime de la cuiller a été levée grâce au son.

PLEURER

Dans l'Expérience 3, le geste de la première vidéo qui consistait à dessiner les larmes du bout des index avait été correctement interprété par 8 enfants sur 14. L'ajout du bruitage a été relativement efficace : tous les enfants l'ont correctement analysé. Le geste de la vidéo 2 qui représentait l'action de pleurer en se frottant les yeux avec les poings avait posé beaucoup de problèmes aux enfants de l'Expérience 3 puisque seulement 1 y avait reconnu « pleurer », les autres avaient, rappelons-le, proposé plutôt « se frotter les yeux », « se réveiller » ou encore « être fatigué ». La sonorisation de ce geste s'avère extrêmement pertinente car 13 enfants sur 14 associent le geste à « pleurer ». Un seul sujet propose « dormir », ce qui montre qu'il a sans doute plus été sensible à l'image qu'au son.

SERPENT

L'imitation du serpent effectuée avec une main avait été reconnue par 6 enfants dans l'Expérience 3 et celle réalisée avec deux mains, seulement par 3 enfants. Le bruitage apporte une aide précieuse pour l'identification de ce geste puisque 11 enfants reconnaissent le serpent dans le groupe 1 et 11 également dans le groupe 2. Dans chaque groupe, 1 sujet ne donne pas de réponse et 2 fournissent des propositions erronées et curieusement, ils donnent les mêmes : « un poisson » et « de l'eau » ou « la mer ». La réponse « poisson » est sans doute due à l'observation du geste en faisant abstraction du son. Rappelons que dans l'expérience précédente, 5 enfants du groupe 2 avaient donné cette réponse. Quant à « l'eau » ou « la mer » on peut se demander si ces propositions sont dues à l'aspect ondulé du geste qui pourrait rappeler les vagues ou au [s] sifflant qui pourrait évoquer le bruit de l'eau pour certains enfants, à moins que cela ne soit dû à la combinaison des deux.

OISEAU

Dans l'Expérience 3, le premier mime qui consistait à faire des mouvements des bras et des mains de chaque côté du corps avait été compris par 11 enfants sur 14 (les 3 restants avaient répondu « voler »). L'ajout du son ne change pas grand-chose puisque 9 enfants identifient « l'oiseau », 4 répondent « voler » et 1 dit que ce sont « des ailes ». Nous étions davantage intéressée par le deuxième geste, celui des deux mains liées par les pouces et effectuant des battements et qui avait été correctement interprété par 9 participants dans l'Expérience 3. Curieusement, à l'époque, nous nous attendions à ce que beaucoup d'enfants l'identifient comme « un papillon »

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Désambiguïser le geste pédagogique

mais seulement un sujet avait proposé ce terme. Avec l'ajout du son qui ne nous semblait pas du tout ambigu, nous n'avions pas prévu que ce geste prêterait à confusion. Or, si 5 sujets ont bien reconnu l'oiseau et 2, l'action de voler, 6 enfants ont répondu « papillon ». En cherchant à comprendre la raison de cette erreur d'interprétation, nous avons émis une hypothèse : les enfants avaient peut-être utilisé ce geste dans la classe avec leur enseignante qui aurait attribué à ce mouvement la signification « papillon ». Mais dans ce cas, tous les enfants du groupe auraient dû se tromper... Interrogée sur la question, l'enseignante a assuré qu'elle n'avait jamais utilisé ce geste en classe. En explorant un peu plus dans l'école, nous avons appris que quelques enfants avaient appris une chanson sur les papillons l'année précédente (en moyenne section) et que le geste employé par l'enseignante et ses élèves dans la chorégraphie de la chanson était bien celui de notre expérience. En regardant la liste des enfants présents dans cette classe, nous avons retrouvé les 6 sujets qui avaient répondu « papillon » lors de l'expérience. Les autres enfants venaient d'une autre classe de moyenne section de l'école. Cet exemple est très intéressant car il illustre parfaitement l'existence du code gestuel commun à la classe et montre comment l'enseignant et les apprenants établissent une correspondance geste/sens en attribuant une signification à chaque geste pédagogique utilisé fréquemment au sein de la classe et que l'association peut rester longtemps dans la mémoire des enfants. Cela montre aussi que les GP prennent un sens particulier dans la situation de communication spécifique à la classe et n'ont pas nécessairement la même signification dans un autre contexte.

BOIRE

La première réalisation gestuelle qui consistait à symboliser un verre n'avait pas posé de problème aux sujets du groupe 1 dans l'expérience précédente. L'ajout du son n'a donc pas apporté grand-chose car 13 enfants sur 14 ont identifié cette action. Notons que la seule mauvaise réponse est « souffler », ce qui porte à croire que l'enfant qui a donné cette réponse a porté davantage son attention sur le son d'aspiration que sur l'image vidéo.

Quant au second geste, celui de la bouteille, rappelons que 7 enfants de l'Expérience 3 avaient reconnu l'action « sucer son pouce ». Avec le bruitage, l'ambiguïté diminue car 12 jeunes sujets interprètent correctement le geste. Néanmoins, 2 continuent d'y voir « sucer son pouce ».

ETRE FATIGUE

La sonorisation des deux réalisations gestuelles n'apporte rien de pertinent à l'interprétation des enfants. En effet, nous avons vu que le premier geste qui représentait l'action de bailler avait été majoritairement analysé comme « bailler » par 8 enfants sur 14 dans l'Expérience 3. L'ajout du son a confirmé cette réponse : 10 sujets la produisent dans l'Expérience 4 et 1 propose « avoir sommeil ». En ce qui concerne ce geste, le problème n'est donc pas dû à une ambiguïté mais bien à un geste qui n'est pas adapté. La majorité des enfants décrivent ce qu'ils voient : une personne qui baille et ne vont pas au-delà dans l'interprétation en associant cette manifestation au fait d'être fatigué. En fait, seulement 4 sujets effectuent ce lien de cause à effet.

Quand au geste de relâchement (identifié par 6 enfants dans l'expérience précédente), nous l'avons accompagné d'un soupir sonore pour cette expérience. 5 sujets reconnaissent « être fatigué » et 4 proposent des réponses sémantiquement proches : « endormi », « se reposer », « dormir », « bailler ». 1 enfant focalise son attention sur le soupir et donne « en avoir marre ». Les 3 derniers semblent s'intéresser davantage au son car ils répondent « souffler ».

Enfin, précisons que nous avons également testé le geste « ouvrir une porte ». Rappelons que dans l'Expérience 3, les réponses avaient été biaisées car ce geste avait été utilisé dans une expérience antérieure avec une partie des sujets. La forte reconnaissance du geste par ces sujets nous avait conduite à penser qu'ils s'en souvenaient aussi leur interprétation en avait été facilitée. Nous avons quand même collecté les données en faisant observer aux enfants un seul mime pour les 2 vidéos consistant à saisir la poignée d'une porte et à la tirer vers soi. 10 enfants sur 28 avaient répondu « ouvrir une porte » (ces 10 enfants avaient quasiment tous participé à l'Expérience 1). Les autres avaient proposé « tirer quelque chose » (6 réponses), « donner un coup de poing » (2 réponses), « arroser » (2 réponses) et 2 autres propositions un peu obscures.

L'ajout du son de grincement semble désambiguïser un peu le geste puisque 16 enfants sur 28 proposent « ouvrir une porte ». Certaines interprétations de l'Expérience 3 réapparaissent également : « tirer » (3 fois) et « s'étirer » (1 fois), « donner un coup de poing » (2 fois) et 3 autres réponses diverses. Notons que 8 enfants n'avaient pas su répondre dans l'Expérience 3 alors que seulement 3 ne donnent pas de réponse dans celle-ci. Notons également qu'il y a beaucoup de verbes

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Désambigüiser le geste pédagogique

dans nos séries de prototypes gestuels à identifier. Cela pourrait donc expliquer pourquoi les enfants ont souvent répondu par des verbes même lorsque cela n'était pas approprié. C'est notamment le cas du prototype « oiseau », dans les deux expériences et sur les deux séries, donc sur 56 enfants, 9 ont répondu « voler ».

ITEM LEXICAL	SERIE VIDEO	PROTOTYPES	BONNES REPNSES (SUR 14)	DIFFERENCE ENTRE EXPERIENCE 3 ET 4
NAGER	VIDEO 1	BRASSE	10	-1
	VIDEO 1 SONS	BRASSE	9	
	VIDEO 2	CRAWL	11	-3
	VIDEO 2 SONS	CRAWL	8	
MANGER	VIDEO 1	MAIN	13	+ 1
	VIDEO 1 SONS	MAIN	14	
	VIDEO 2	CUILLER	8	+ 6
	VIDEO 2 SONS	CUILLER	14	
PLEURER	VIDEO 1	DESSIN DES LARMES	8	+6
	VIDEO 1 SONS	DESSIN DES LARMES	14	
	VIDEO 2	FROTTER LES YEUX	1	+12
	VIDEO 2 SONS	FROTTER LES YEUX	13	
SERPENT	VIDEO 1	1 MAIN	6	+5
	VIDEO 1 SONS	1 MAIN	11	
	VIDEO 2	2 MAINS	3	+8
	VIDEO 2 SONS	2 MAINS	11	
OISEAU ¹⁰⁰	VIDEO 1	AILES	14	0
	VIDEO 1 SONS	AILES	14	
	VIDEO 2	MAINS JOINTES	9	-2
	VIDEO 2 SONS	MAINS JOINTES	7	
BOIRE	VIDEO 1	VERRE	14	-1
	VIDEO 1 SONS	VERRE	13	
	VIDEO 2	BOUTEILLE	7	+ 5
	VIDEO 2 SONS	BOUTEILLE	12	
ETRE FATIGUE	VIDEO 1	BAILLER	4	- 1
	VIDEO 1 SONS	BAILLER	3	
	VIDEO 2	RELACHEMENT	6	-1
	VIDEO 2 SONS	RELACHEMENT	5	

Tableau n°15 *Synthèse des identifications de gestes dans les expériences 3 et 4*

Le tableau n°15 synthétise les résultats de l'expérience 4 comparés à ceux de l'expérience 3 afin de mettre en valeur l'aspect positif de l'ajout du son pour l'interprétation du geste. D'après ce tableau, nous pouvons observer que 6 prototypes gestuels semblent avoir été mieux identifiés par les enfants à l'aide du son. Pour savoir si ces différences sont significatives, nous avons réalisé pour chacun de ces 6

¹⁰⁰ Nous avons comptabilisé comme réponses correctes « voler » et « des ailes ».

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Désambiguïser le geste pédagogique

prototypes un test-t non apparié puisque nous avons 2 groupes (2 conditions différentes) réalisant une même tâche. Pour faire ces calculs, nous avons entré pour chaque sujet le chiffre 1 si l'item avait été correctement identifié et le chiffre 0 en cas d'absence de réponse ou de réponse erronée. Au final, la moyenne de bonnes réponses ne peut donc pas dépasser 1. En effet, lorsque 14 enfants sur 14 donnent la bonne réponse, la moyenne est donc de 1. Le tableau n° 16 présente les résultats du test-t non apparié pour chaque prototype, en comparant les moyennes de bonnes réponses données dans l'Expérience 3 (sans le son) et dans l'Expérience 4 (avec le son).

Prototypes gestuels	Moyenne bonnes réponses Exp. 3	Moyenne bonnes réponses Exp. 4	Différence entre les moyennes	Résultats	Significatif
Pleurer frotter les yeux	0,071 (1/14)	0,929 (13/14)	- 0,857	t(26) = -8,485 p<0,0001	Oui (p<0,05)
Pleurer Dessin des larmes	0,571 (8/14)	1 (14/14)	- 0,429	t(26) = -3,122 p<0,0044	Oui (p<0,05)
Manger Cuiller	0,571 (8/14)	1 (14/14)	- 0,429	t(26) = -3,122 p<0,0044	Oui (p<0,05)
Serpent 1 main	0,429 (6/14)	0,786 (11/14)	- 0,357	t(26) = -2,0003 p<0,0557	Non (p>0,05)
Serpent 2 mains	0,214 (3/14)	0,786 (11/14)	- 0,571	t(26) = -3,551 p<0,0015	Oui (p<0,05)
Boire Bouteille	0,500 (7/14)	0,857 (12/14)	- 0,357	t(26) = -2,110 p<0,0446	Oui (p<0,05)

Tableau n°16 *Résultats des tests-t non appariés pour les Expériences 3 et 4*

Nous pouvons donc constater que toutes ces différences sont statistiquement significatives, excepté pour le prototype du serpent réalisé avec une seule main. Ainsi, dans l'échantillon étudié, l'ajout du son a eu un effet positif significatif sur l'interprétation des gestes par les enfants.

4.3 Que nous apprend l'Expérience 4 ?

Dans cette expérience, sur l'échantillon étudié, nous avons pu remarquer un effet positif de l'ajout du son pour l'interprétation des gestes par les enfants. Il apparaît donc que le bruitage peut permettre dans la majorité des cas de lever l'ambiguïté sur un geste. Cela dit, il convient de prendre 2 précautions par rapport à ces résultats : tout d'abord, nous avons travaillé avec un petit groupe de 56 enfants divisé en 4 sous-groupes de 14, il serait donc nécessaire de reproduire cette

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

Désambiguïser le geste pédagogique

expérimentation avec un nombre de sujets plus important afin de confirmer nos résultats. Rappelons ensuite que les gestes ont toujours été présentés aux enfants hors contexte, ce qui, à la base, rend plus difficile l'interprétation. Néanmoins, il était nécessaire, dans l'Expérience 3 comme dans la 4, de neutraliser quelques variables afin de s'assurer que les enfants peuvent reconnaître et comprendre des prototypes gestuels émis par des adultes. Nous pouvons donc supposer que si ces gestes apparaissent dans un contexte sémantique facilitant en classe de langue, ils n'en seront que mieux compris par les jeunes enfants.

Autre fait intéressant : nous avons pu remarquer lors de l'analyse des résultats que certains enfants avaient tendance à se focaliser plus sur le son ou sur l'image et à ne pas nécessairement associer les deux indices dans leur interprétation. Cela a sans doute un rapport avec leur préférence modale, notion sur laquelle nous reviendrons ultérieurement (Section 3 : 1.2).

Au terme de cette quatrième expérience, nous pouvons assurer que la multiplication des supports permet une meilleure compréhension : l'association geste et bruitage transmet davantage d'indices à l'enfant pour déduire le sens et limite les ambiguïtés. Dans notre étude sur la façon dont les enfants interprètent les gestes des adultes et leur attribue du sens, nous n'avons pour l'instant travaillé qu'en situation expérimentale, c'est-à-dire de laboratoire. Mais nous pouvons à présent nous demander comment les enfants interprètent les gestes pédagogiques en situation de classe.

5 L'interprétation du GP par les enfants

Comment le geste intervient-il dans une séquence de classe ? Quelles sont ses fonctions ? Quelles sont les stratégies non verbales mises en place par l'enseignant pour transmettre le nouveau contenu ? Comment les enfants réagissent-ils à la matière langagière nouvelle ? Et enfin, comment les jeunes apprenants perçoivent-ils le contenu non verbal et comment l'utilisent-ils pour comprendre la langue-cible ? Telles sont les questions auxquelles nous allons tenter de répondre.

5.1 Analyse de l'explication d'une notion en classe de langue

L'analyse d'une séquence de classe d'EPLV nous permet de comprendre comment un enseignant a recours à un ensemble d'éléments non verbaux, paraverbaux et picturaux pour introduire une nouvelle notion. En étudiant les interactions verbales ainsi que les gestes et les images utilisés par l'enseignant, nous pouvons non seulement disséquer un processus pédagogique mais également analyser la réaction des enfants à ce processus.

5.1.1 Présentation du support d'étude

5.1.1.1 Origine du support d'étude

La séquence de classe étudiée a été filmée lors d'une séance Mini-Schools ® à laquelle participaient 10 enfants de grande section de maternelle et de CP (âgés de 5 à 6 ans) apprenant l'anglais. Elle s'articule autour de la notion « I like it » opposée à « I don't like it », précisons que c'est la première fois que les enfants rencontrent cette formule en anglais. Cette séquence a été ensuite transcrite par nos soins¹⁰¹.

5.1.1.2 Problème de transcription

Transcrire cette séquence s'est révélé extrêmement ardu. Le problème majeur réside dans le fait qu'il y ait 11 locuteurs en interaction. La scène, filmée en plan large de manière à avoir une vision d'ensemble du groupe, ainsi que la disposition des apprenants et de l'enseignante en cercle ne nous permettent pas toujours de distinguer quel enfant prend la parole. Ainsi, lorsque l'enfant n'a pas été identifié, son intervention est représentée par un E dans le script. De même, lorsque plusieurs

¹⁰¹ Une erreur de manipulation nous a fait malheureusement perdre l'enregistrement original sur format numérique. Nous avons donc travaillé sur une copie de sauvegarde en format VHS dont la piètre qualité ne permet pas de reproduire ici des images de la séquence.

enfants parlent en même temps, la prise de parole est indiquée ES. Pour faciliter la lecture de la transcription, les tours de parole des E et des ES ont été numérotés comme faisant partie de la même catégorie de locuteurs. Les remarques et réponses des enfants identifiés sont introduites précédées des deux ou trois premières lettres du prénom de l'enfant suivies du nombre indiquant le numéro de la réplique en cours de ce sujet. Par exemple, « Cl 3 » est la troisième intervention identifiée d'un enfant dont le prénom commence par Cl. Celles de l'enseignante sont représentées par la lettre P suivi du même système de numérotation. Dans tous les cas, sont comptabilisés comme tour de parole aussi bien des interventions verbales que non verbales ou associant ces deux modalités. Le verbal est transcrit dans la colonne de gauche et le non verbal dans la colonne de droite, pour faciliter la lecture. Les gestes sont numérotés indépendamment des tours de paroles et seuls ceux de l'enseignante le sont car c'est là notre objet d'étude (pour davantage de détails sur notre convention de transcription, voir Section 1 : 5.2.1). Les découpages séquentiels (en gris) sont réalisés par nous dans le but de faciliter l'analyse de ce corpus. Nous avons distingué les différentes phases de l'unité didactique et également les séquences dans lesquelles un enfant en particulier est interrogé. La transcription se trouve dans l'Annexe 6.

5.1.1.3 « I like it » : point de grammaire ou acte de langage ?

Autre difficulté dans la présentation de cette séquence : comment catégoriser la notion « I like it » et « I don't like it » en terme de contenu ? Il ne semble pas ici que l'objectif de l'enseignante soit de travailler sur la négation car, dans ce cas, les enfants seraient invités à composer d'autres phrases en utilisant « don't » et ainsi opposer d'autres expressions comme : « I know » vs « I don't know », « I want » vs « I don't want », « I do this or that » vs « I don't do this or that », etc. Or les enfants sont plutôt invités à s'exprimer sur leurs goûts en matière de nourriture et à dire s'ils aiment ou non tel ou tel aliment. Nous sommes donc moins en présence ici d'un point grammatical que d'une formulation (ou réalisation) linguistique d'un *acte de langage*, notion élaborée par John Langshaw Austin (1962¹⁰²) et qui peut être définie ainsi :

¹⁰² La notion d'acte de parole, « Speech act » en anglais, a été définie par John Langshaw Austin dans son ouvrage *How to do things with words* (Traduction française : *Quand dire, c'est faire*), publié en 1962.

« Si on part de l'affirmation selon laquelle « dire, c'est faire » [...], le message doit être alors conçu comme un moyen d'agir sur un destinataire/des destinataires, selon certaines normes en vigueur (sociales, culturelles...) et la situation concrète de communication. Et le message (l'énoncé, ou les énoncés produit(s)) tend à être généralement la mise en œuvre de la stratégie jugée la plus correcte et efficace. D'où la pluralité des formes que peut revêtir le même objectif de la communication. Et la même valeur pragmatique de base (par exemple de requête, ou d'invitation...) » (Henri Boyer, Michèle Butzbach et Michèle Pendanx, 1990 : 45-46).

L'acte de langage apparaît dans la didactique de l'anglais langue étrangère en 1975 avec la publication de *The Threshold Level* ¹⁰³, fruit de travaux du Conseil de l'Europe et qui met notamment l'accent sur l'enseignement des actes de langage qu'auront à effectuer les apprenants en fonction de leurs besoins communicatifs. Les enfants de la Mini-Schools® apprennent ainsi à exprimer leurs goûts, à dire ce qu'ils aiment et n'aiment pas. Bien sûr, le jeune âge, le niveau des enfants et leur besoins communicatifs en langue cible justifient le fait qu'il n'y ait qu'une seule formulation à apprendre pour chaque acte, à ce stade.

5.1.2 Déroulement de la séquence

5.1.2.1 Remarques préliminaires

L'introduction de cette nouvelle notion a lieu au cœur de la séance qui est composée de différents rituels et d'activités variées : chansons, jeux, etc., ayant pour objectif de réemployer des connaissances antérieures. « I like it » et son contraire constituent les seuls éléments nouveaux de cette séance.

Comme il a déjà été mentionné, les enfants sont assis en cercle, par terre. L'enseignante est parmi eux. Cette disposition indique aux apprenants que ce qui va suivre est une activité calme et qui nécessite de la concentration. L'enseignante a recours à du matériel : 2 cartes « mimiques faciales » : une montrant une petite fille triste et l'autre, une petite fille souriante, ainsi qu'un ensemble de cartes présentant chacune un aliment, ces aliments sont communément considérés comme savoureux ou mauvais par les petits. Ce matériel a été fabriqué par l'animatrice.

5.1.2.2 Les différentes phases

Dans le déroulement de cette séquence, on distingue précisément 3 phases représentant 3 fonctions différentes. Cependant ces phases s'enchaînent parfaitement sans que l'enfant ne s'en aperçoive. Nous reprendrons ici les fonctions des activités

¹⁰³ Cette notion apparaît un peu plus tard, en 1976, dans la didactique du Français Langue étrangère avec la publication d'*Un Niveau Seuil*.

d'apprentissage définies par Michèle Pendanx (1998 : 69) : la fonction de *découverte-exploration* qui sensibilise l'apprenant à des éléments nouveaux (notons que nous emploierons le terme *sensibilisation*), la fonction de *structuration* qui permet à l'apprenant de conceptualiser la structure du contenu langagier nouveau et son emploi, et la fonction *d'entraînement* grâce à laquelle l'apprenant s'exerce à manipuler les formes et les automatise, cette phase étant importante pour la mémorisation (Janine Courtillon, 1995). Nous n'utiliserons pas ici la fonction *d'évaluation*, également élaborée par Michèle Pendanx, qui ne nous semble pas pertinente dans l'analyse de cette séquence. On remarque donc une progression qui permet de faire un « 'trajet cognitif en assurant le développement de l'acquisition, à partir de la compréhension, première activité, jusqu'à la production libre » (Janine Courtillon, 1995 : 115). La production est, dans le cas présent, très limitée puisque réduite aux connaissances linguistiques antérieures des enfants, on l'associera donc à la phase d'entraînement.

L'enseignante commence par une phase de *sensibilisation* dont l'objectif est d'introduire le thème de la notion. Pendant toute cette partie, elle ne parle pas. Elle commence par montrer l'image de la petite fille triste. Les enfants font immédiatement des hypothèses sur le sens¹⁰⁴ : E1 \Rightarrow « pas contente », E2 \Rightarrow « elle aime pas », E3 \Rightarrow « elle est pas belle ». Même procédé avec l'image de la petite fille qui sourit, les enfants commentent : E4 \Rightarrow « content », E5 \Rightarrow « elle aime bien, elle aime bien, elle aime bien ». A cette dernière hypothèse qui est la bonne réponse, l'enseignante approuve en montrant son pouce dressé à son émetteur. Ainsi se termine la phase de *sensibilisation*.

Dans la phase de *structuration*, l'enseignante va détailler la notion et introduire le verbal de manière à ce que les enfants conceptualisent la structure. Elle reprend la première image et y ajoute une mimique de dégoût et un geste de rejet ou de refus de la main. Après les nouvelles hypothèses des enfants que nous détaillerons ultérieurement, elle prononce bien clairement P7 \Rightarrow « I don't like it ». Puis, elle procède de la même façon avec l'autre image : elle passe sa langue sur ses lèvres, exécute une caresse circulaire sur le ventre et dit P10 \Rightarrow « Hum ! I like it ». Elle remontre tour à tour les images en y associant la phrase correspondante et fait

¹⁰⁴ Pour faciliter la lecture, toutes les citations verbales provenant de la transcription seront présentées dans le corps de texte ainsi : Emetteur + numéro de l'intervention \Rightarrow « citation ». Pour une description plus complète, nous renvoyons le lecteur au script qui se trouve en Annexe 6

répéter aux enfants pour qu'ils distinguent bien la différence. Elle pose les deux images sur le sol, devant elle mais tournées vers les enfants. C'est la fin de la phase de *structuration*.

Pour la phase d'entraînement, l'enseignante va demander à chaque enfant de s'exprimer sur un aliment qui lui sera proposé sous forme de photo. Pour expliquer la consigne sans jamais la traduire, elle commence par montrer l'exemple en interrogeant l'ensemble du groupe-classe. Elle montre l'image d'une pizza et dit : P18 ⇒ « So, I like it or I don't like it ? ». Certains enfants répondent alors en même temps. Nous aimerions ici commenter cette façon d'interroger les enfants. Evidemment, entre locuteurs anglophones ou du moins plus avancés en anglais, la question devrait être formulée ainsi : « Do you like it or not ? » mais dans le cas qui nous intéresse cette formule engendrerait bien trop de difficultés et troublerait les enfants. Etant donné qu'ils découvrent tout juste cette notion, il paraît bien plus sage de les interroger en leur proposant le choix entre les deux nouvelles phrases : « I like it » ou « I don't like it » afin qu'ils choisissent celle qui convient. Plus tard, à la séance suivante, l'enseignante réactivera cette notion en demandant par exemple : « Do you like it ? ».

Etant donné qu'un enfant a indiqué qu'il aimait la pizza : Ma1 ⇒ « I like it », l'enseignante place la photo juste en dessous de l'image de la petite fille qui sourit. Elle interroge ensuite chaque enfant un par un, en lui montrant une nouvelle photo et en demandant : « I like it or I don't like it ? ». A chaque fois qu'une carte « aliment » est commentée par un enfant, elle est placée soit en dessous de la mimique positive (sourire) soit en dessous de la mimique négative (triste) en fonction de la réponse de l'enfant. Cela forme ainsi deux colonnes : I like it/I don't like it. Elle continue jusqu'à ce qu'elle n'ait plus de carte, ce qui marque la fin de la phase d'*entraînement* et de la séquence.

5.1.3 Accès au sens et multimodalité

L'enseignante a recours à différentes modalités pour faciliter l'accès au sens des jeunes apprenants, on peut donc parler de *multimodalité*. Mais comment définir ce concept et qu'y englobe-t-on ? Selon Jacques Cosnier dans la préface de l'ouvrage de Jean-Marc Colletta (2004 : 9), la parole multimodale est la « parole où se mêlent à quantité et à qualité variables du voco-verbal et du posturo-mimo-gestuel ». Dans le même ouvrage, Jean-Marc Colletta explique que la parole est multimodale :

« Plus exactement, la parole est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez une conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés. Autrement dit, non seulement vous reconnaissez les mots prononcés, mais vous les entendez avec leur musique (ce qu'on appelle la *prosodie*), et vous percevez en même temps les gestes, les mimiques, les regards... l'ensemble des mouvements corporels produits par le locuteur » (2004 : 15).

L'auteur explique également que le traitement de la parole est multimodal dans la mesure où, dans la perception d'une conduite langagière, toutes les informations (linguistiques, prosodiques et kinésiques) sont traitées ensemble et non séparément.

En ce qui concerne notre travail, dans le contexte spécifique de la classe de langue, nous qualifierons de multimodale toute conduite langagière à visée pédagogique qui a recours à différents supports permettant l'accès au sens. Ces supports peuvent être linguistiques, prosodiques, kinésiques mais aussi picturaux. Par conséquent, nous pouvons affirmer que la séquence de classe observée ici est multimodale.

L'enseignante utilise des supports picturaux comme les deux images : un visage souriant et un triste, qui connotent l'aspect positif de « I like it » d'une part et l'aspect négatif de « I don't like it » d'autre part. Pendant la phase de sensibilisation et de structuration, elle montre¹⁰⁵ beaucoup ces images (5 fois chacune) puis, pendant la phase d'entraînement, elle y fait référence en pointant l'index vers les images posées au sol (8 fois). Nous verrons plus loin, par ailleurs, que ces images peuvent entraîner des confusions sémantiques. Autre support visuel, les photos des aliments qui aident les enfants à comprendre qu'il s'agit d'exprimer ses goûts. Notons également que ces photos renvoient les enfants à une expérience gustative positive ou négative et que cela fait appel à leur mémoire kinesthésique.

Support à la fois visuel et kinesthésique, le geste est extrêmement présent dans cette séquence et sous plusieurs formes. On peut observer des mimiques faciales de dégoût (2 occurrences) et d'appréciation (en passant la langue sur les lèvres, 2 fois également). L'enseignante utilise aussi des gestes de la main : un mouvement du bras et de la main paume vers l'avant, en signe de refus/de rejet (réalisé 2 fois) et une caresse circulaire du ventre indiquant que quelque chose est bon (6 occurrences). Quant à la forme négative « don't », elle est fréquemment renforcée d'un geste de

¹⁰⁵ Par le verbe « montrer », nous entendons ici qu'elle tient l'image en hauteur de manière à ce que tous les enfants la voient. En revanche, lorsqu'elle « pointe » vers l'image posée au sol, elle la désigne de l'index.

négation de l'index (5 fois) ou de la tête (7 fois). De la même façon, mais plus rarement, elle acquiesce en disant « I like it » (2 occurrences).

Enfin, elle a recours à une modalité plus auditive, en utilisant des onomatopées ou des interjections. Elle utilise « hum ! » pour « I like it » (4 fois : P10, P12 P44, P58), ainsi que « miam ! miam ! » (1 fois : P17). Pour exprimer le dégoût, elle dit « berk ! » (1 fois : P16). Ces onomatopées sont surtout utilisées dans la phase de structuration. Les enfants y ont également recours, c'est d'ailleurs eux qui utilisent en premier « berk ! » (7 fois : E7, ES8, ES12, ES18, ES19, E20, E22) et « miam ! » ou « miam ! miam ! » (7 fois également : ES9, ES11, ES13, ES17, ES18, ES25, ES29). Nous pouvons remarquer que, comme pour celles de l'enseignante, les onomatopées utilisées par les enfants disparaissent petit à petit, au fil de la séquence. Elles sont progressivement remplacées par une autre modalité auditive : le verbal et, en l'occurrence, les expressions « I like it » et « I don't like it ». Une fois que les enfants se sentent à l'aise avec ces deux phrases en langue cible, ils délaissent les onomatopées. Remarquons, pour finir, que l'enseignante emploie des interjections francophones et non anglophones¹⁰⁶. Il ne nous appartient pas de juger cette pratique mais de l'analyser. L'animatrice utilise des expressions francophones dans le but d'aider les enfants dans l'accès au sens et préfère donc les exposer à des onomatopées qui leur sont familières.

Toutes ces modalités, visuelle (picturale et gestuelle), kinesthésique et auditive, sont donc combinées dans cette séquence afin d'aider l'enfant à saisir le sens. Une analyse plus détaillée de la transcription montre que toutes ces modalités apparaissent dans la phase de structuration puis sont progressivement plus dispersées. Les mimiques faciales, notamment, disparaissent assez rapidement. Lorsque l'enseignante interroge les premiers enfants individuellement, elle accompagne sa question d'au moins deux gestes, en plus de montrer la photo :

P36	I [don't like it?] / or [I like it ?] 38 39	38 Fait un geste de négation de l'index 39 Caresse son ventre
-----	---	--

Dans les derniers échanges, elle se contente de montrer les photos pour interroger les enfants et d'effectuer un petit mouvement de tête avec la question :

¹⁰⁶ « Miam ! » se dirait plutôt « Yummy » en anglais, par exemple.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

P 51	Lu, I like it or I don't like it ? [55] [56]	55 Montre une autre photo 56 Négation de la tête
------	--	---

Parfois encore, elle pose la question en montrant seulement la photo d'un aliment.

On remarque également que la taille des échanges entre l'enseignante et l'enfant interrogé a tendance à diminuer¹⁰⁷, preuve que les enfants commencent à acquérir la notion et ont moins besoin d'aide pour répondre.

Ainsi dans la séquence, images, gestes et onomatopées procurent aux enfants des informations sur le sens. Comme nous l'avons vu précédemment (Section 1 : 4.4) le geste pédagogique remplit trois grandes fonctions dans la classe de langue : expliquer, animer et évaluer. Les gestes que nous venons de détailler appartiennent à la fonction d'explication (ou d'information) et ils sont les plus nombreux dans cet extrait. Néanmoins, nous pouvons remarquer l'utilisation de différents gestes ayant d'autres fonctions.

5.1.3.1 Gestes d'information

Mis à part les gestes sémantiques détaillés précédemment, on remarque des gestes pour susciter, attirer l'attention :

Pour bien montrer la différence entre « I don't like it » (qu'elle vient d'énoncer) et « I like it », elle insiste sur « like » d'un geste déictique (ce geste peut être considéré comme un geste grammatical):

P 49	I [LIKE] it 53	53 Index dressé pour attirer l'attention
------	-------------------	--

Ce geste s'accompagne d'une prosodie marquée (montée mélodique et intensité) sur « like » qui renforce l'insistance sur ce mot. Cette particularité au plan prosodique accompagne d'ailleurs souvent les gestes déictiques destinés à attirer l'attention de l'apprenant.

Même chose pour reprendre un enfant qui a oublié le sujet de sa phrase :

Ed 2	like it.	
P 43	no [I] like it 45	45 Dresse l'index pour marquer l'attention

¹⁰⁷ Exception faite pour l'avant-dernier enfant interrogé qui est plus faible que les autres et a donc plus de difficultés à répondre.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Pour marquer la négation de « I don't like it », elle utilise un geste de la tête qui a à la fois une fonction sémantique et grammaticale (notons une fois encore, l'insistance prosodique) :

P 66	nuggets I like it or I [DON'T like it ?] 71	71 Négation de la tête
------	--	------------------------

5.1.3.2 Gestes d'animation

Pour interroger une apprenante, elle la montre du doigt :

P 65	Em it's for you [69] [70]	69 Montre une autre photo 70 Pointage de l'index vers Em
------	-------------------------------------	---

Notons également que dans la phase d'entraînement, chaque fois que l'enseignante montre une photo, c'est une façon d'interroger un enfant. De même, chaque fois qu'elle pose la photo dans une colonne, elle conclut l'interaction avec cet enfant.

On relève aussi un geste dont la fonction est l'étayage, l'enseignante aide l'enfant à produire sa phrase en anticipant la forme négative requise par deux gestes :

P 24	ok so you say [I /] 28	28 Fait des gestes de négation de l'index et de la tête
------	-----------------------------	---

5.1.3.3 Gestes d'évaluation

Pour conforter l'apprenant dans sa réponse, elle approuve en dressant son pouce (gestes n°3 et n°13 dans la transcription) et également, elle pointe vers cet enfant pour montrer son accord avec la réponse donnée (n°9). Pour montrer à un enfant que sa réponse n'est pas tout à fait exacte : la main ouverte face au sol, mouvement du poignet et de la main signifiant « pas tout à fait » (geste n°7).

Les trois grandes fonctions du geste pédagogique (information, animation, évaluation) sont donc représentées dans cet extrait.

5.1.4 Analyse des interactions

5.1.4.1 Interprétation et collaboration dans l'accès au sens

Analysons enfin les interactions de cette séquence et notamment les interventions des enfants. Tout d'abord, le travail d'interprétation qu'ils font est extrêmement intéressant. Dès la première image montrée par l'enseignante (petite fille triste), les jeunes apprenants font des hypothèses sur le sens : E1 ⇨ « pas contente », E2 ⇨ « elle aime pas », E3 ⇨ « elle est pas belle ». Il y a donc trois

suppositions possibles. Ils réagissent de la même façon avec l'image de la petite fille qui sourit : E4 \Rightarrow « content », E5 \Rightarrow « elle aime bien, elle aime bien, elle aime bien ». Notons ici que ces images prêtent à confusion et que le sens premier qu'on peut leur accorder est « content » vs « pas content ». C'est parce que l'enseignante ne réagit pas à cette réponse que les enfants font d'autres propositions jusqu'à ce que l'animatrice approuve d'un geste. Ainsi quelques enfants ont bien compris qu'il s'agissait d'exprimer ses goûts, pour d'autres, en revanche, c'est encore obscur. Après que l'enseignante a approuvé la proposition E5 \Rightarrow « elle aime bien, elle aime bien, elle aime bien », elle remontre la première image, un enfant dit encore E6 \Rightarrow « pas content ». Puis, les gestes et les mimiques aidant, des onomatopées commencent à être émises en grande quantité par les enfants et ceux qui n'avaient pas encore compris de quoi l'on parlait ont enfin accès au sens. L'enseignante ne s'occupe donc plus du tout de la bonne compréhension du sens par les apprenants mais de l'acquisition de la forme linguistique. Cependant, il persiste un doute pour un des enfants qui semble très perturbé par le geste de caresse circulaire du ventre et qui signifie « c'est bon ». Alors que la phase d'entraînement est bien commencée et que l'animatrice vient de finir d'interroger le troisième enfant, Ed réagit à ce fameux geste en disant pour lui-même Ed1 \Rightarrow « c'est bon pour le ventre ». Un peu plus loin, alors qu'il vient d'être interrogé et que l'enseignante lui a demandé de reproduire ce geste, il pense en avoir compris la signification et dit Ed4 \Rightarrow « ah ! j'ai mal au ventre ! ». L'animatrice n'ayant pas entendu cette remarque, c'est le voisin d'Ed qui le corrige : Ma2 \Rightarrow « non, c'est j'aime / aime ». En somme, les enfants collaborent pour interpréter le sens : ils essaient ensemble de donner de la signification aux gestes et aident ceux qui n'ont pas compris. Il n'est d'ailleurs pas rare de voir, dans ce type de classe, des enfants traduire pour d'autres les paroles de l'enseignant. Tous les apprenants ne comprenant pas de la même façon ni à la même vitesse la langue étrangère, ils instaurent donc un système d'entraide entre pairs. La collaboration entre apprenants dans l'interprétation des gestes de l'enseignant est également constatée et valorisée par Peter E. Carels (1981) au sujet des pantomimes en classe sur lesquels les apprenants doivent verbaliser en langue étrangère :

« The participants lose their sense of individuality and work together as a team to interpret gestures. [...] The concentration of those watching a pantomime performance is intense, because they are constantly interpreting the actions and

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

internally narrating what they are witnessing. The feeling of accomplishment in having figured out a pantomime gesture is a reward in itself »¹⁰⁸ (1981 : 407-408).

Cette collaboration permet, en plus de faciliter l'accès au sens, de favoriser la cohésion de groupe, de valoriser celui qui donne la bonne réponse et de bannir le risque d'échec individuel absolu.

5.1.4.2 Place de la langue maternelle

Comme nous venons de l'observer, la collaboration pour l'interprétation se fait en langue maternelle, dans cette situation de classe spécifique. L'analyse des interventions des enfants en langue maternelle nous montre qu'il y a une évolution bien visible de celles-ci. Au début, pendant la phase de sensibilisation, les enfants font des hypothèses sur le sens puis, dans la phase de structuration et jusqu'au début de la phase d'entraînement, les interventions en langue maternelle sont essentiellement des interjections et des onomatopées du type « miam ! miam ! » ou « berk ! » qui laissent place progressivement, ainsi que nous l'avons déjà montré, à l'équivalent en langue cible : « I like it »/« I don't like it ». Dès lors, sauf rare exception, les remarques en langue maternelle servent deux fonctions : identifier les photos présentées et commenter la réponse de l'enfant interrogé.

Ainsi, certains enfants nomment en français les images qu'ils voient : E28 ⇨ « c'est de la tarte aux pommes », E36 ⇨ « c'est des smarties ! ». Quelques fois, en revanche, les photos montrées par l'enseignante ne sont pas toujours bien identifiables : soit parce que l'enfant est mal placé pour la voir, soit parce qu'il ne reconnaît pas l'aliment, ainsi certains interviennent à ce sujet : E38 ⇨ « c'est quoi ? ». Parfois, la réponse de l'animatrice ne satisfait pas l'enfant et on relève à nouveau une collaboration entre pairs :

E 33	c'est quoi ?	(à propos de l'image)
P 52	[oysters] 57	57 Elle montre mieux l'image aux enfants
Fa 4	c'est quoi « oyer » ?	(à Ed)
Ed 6	huîtres	

Cette activité est relativement captivante pour les enfants et l'acte de langage « exprimer ses goûts » est tout à fait pertinent pour ce genre de public. Ainsi lorsque

¹⁰⁸ « Les participants perdent leur sens de l'individualité et travaillent ensemble, comme une équipe, pour interpréter les gestes. [...] La concentration de ceux qui regardent une présentation pantomimique est intense parce qu'ils sont constamment en train d'interpréter les actions et de se raconter mentalement ce dont ils sont témoins. Le sentiment de réussite dans l'interprétation des gestes est une récompense en elle-même » (notre traduction de Carels, 1981 : 407-408).

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

l'enfant interrogé avoue ne pas aimer quelque chose, il n'est pas rare d'entendre les autres répliquer : E32 \Rightarrow « oh ! non ! » ou E37 \Rightarrow « ah ! si c'est bon ! ». Témoin également, l'échange suivant dans lequel FA essaie de dire qu'il n'aime pas la tarte aux pommes :

Fa 2	I don't like it.	
E 30	I like it!	
P 38	you don't like it? [here?] 42	42 Pointe sur le visage négatif
Fa 3	⌘	Acquiesce
P 39	[OK] 43	43 Place la photo dans la colonne négative
E 31	I like it !	
P 40	Fa doesn't like it !	
E 32	oh ! non !	
P 41	Fa said I don't like it	

Outre l'aspect anecdotique de cet extrait, on peut remarquer d'une part que les apprenants suivent et comprennent les interventions de leurs camarades et d'autre part qu'ils commencent à exprimer en langue cible leur avis (E30 et E31 \Rightarrow « I like it »).

Après avoir analysé en détail cette séquence de classe authentique, nous pouvons nous poser plusieurs questions :

- Sur quelles modalités (auditive, visuelle ou kinesthésique) les enfants s'appuient-ils pour déduire le sens, parmi celles utilisées par l'enseignante ?
- Tous les enfants sont-ils sensibles aux mêmes modalités ou y a-t-il une préférence pour certaines ?
- S'il existe une collaboration dans l'interprétation du sens, comment font les enfants lorsqu'ils sont seuls face à la langue cible ?
- Les enfants parviennent-ils facilement à lever l'ambiguïté de certains gestes et images ? Si oui, comment ?
- Ont-ils conscience de l'aide qu'ils trouvent dans les différentes modalités utilisées par l'enseignant ?

5.2 Expérience 5 : Perception de la multimodalité par les enfants

Pour répondre aux diverses questions qui ont été soulevées à l'issue de l'analyse de la séquence de classe, nous avons élaboré l'expérimentation suivante avec un groupe d'enfants du même âge mais n'apprenant pas l'anglais.

5.2.1 Méthode

5.2.1.1 Sujets

16 enfants d'une même classe de grande section de maternelle, âgés en moyenne de 5 ans et 9 mois (de 5 ans 4 mois à 6 ans 2 mois, écart-type 3,3 mois). Une enfant

apprend l'anglais à la Mini-Schools®, les autres n'ont pas ou très peu de notions d'anglais. 8 enfants sont interviewés individuellement et les 8 restants ont été regroupés en 4 paires. Tous ces enfants ayant précédemment participé à des expériences avec nous, nous pouvions déterminer lesquels étaient plus à l'aise et plus volubiles que les autres, nous avons préféré interviewer individuellement les enfants les plus loquaces et mettre en binômes ceux qui nous apparaissaient plus timides. Cela dit, ce n'était que supposition de notre part car dans les entretiens individuels, 3 enfants, habituellement assez bavards, se sont montrés plutôt silencieux voire réticents alors que dans les binômes, nous avons parfois été tentée de faire taire des enfants trop loquaces. Ceci apparaît comme une nouvelle preuve que l'expérimentation avec de jeunes sujets peut s'avérer parfois imprévisible.

5.2.1.2 Matériel expérimental

Avec l'aide de l'enseignante¹⁰⁹ observée dans la séquence précédente, nous avons élaboré une vidéo. L'enseignante a reproduit son explication des notions « I like it » et « I don't like it » en essayant d'être la plus fidèle possible à une situation authentique de classe, nous l'avons laissée libre en imposant toutefois une restriction temporelle afin que la vidéo ne dure pas trop longtemps. Elle a dû évidemment adapter sa présentation au support vidéo et à toutes les contraintes que celui-ci suppose : une contrainte d'espace qui l'oblige à produire tous ses mouvements dans un cadre défini et une contrainte verbale due à l'absence d'interaction. En classe, les enfants font des hypothèses, réagissent en montrant qu'ils comprennent ou non et sont interrogés. En reproduisant son explication sur le support vidéo, l'enseignante doit modifier sa présentation : au lieu d'interroger les enfants en leur montrant des photos d'aliments, elle s'en sert comme exemple. Elle utilise donc les mêmes supports qu'à la Mini-School® : les deux images (visages positif et négatif), les mimiques faciales et les gestes. On relève également quelques onomatopées : « hum ! », « miam miam ! » ainsi que « ooooooh ! », « bah ! » et « pouah ! », notons qu'elle n'utilise jamais « berk ! ». L'enregistrement vidéo se présente ainsi : une première partie dans laquelle elle présente les deux notions avec les supports que nous venons d'énoncer et elle prononce clairement une fois « I like it » et « I don't like it ». Ensuite, dans une deuxième partie, elle présente en plus des photos de nourriture qu'elle commente à

¹⁰⁹ Qu'elle soit ici remerciée de sa précieuse et indispensable collaboration.

l'aide des deux notions à acquérir mais également des gestes, mimiques, onomatopées et références aux deux visages. Elle montre tout d'abord un aliment catégorisé comme « bon » : de la pizza, puis un mauvais : des oignons, un deuxième bon : des beignets de poulet et un mauvais pour finir : du whisky. Ces quatre exemples ont été choisis par l'enseignante selon deux critères : la forte probabilité qu'ils soient assimilés comme « bon » et « mauvais » par les enfants et la possibilité d'identifier leur nom en anglais. En ce qui concerne le premier critère, il fonctionne plutôt bien dans la mesure où les enfants semblent aimer la pizza et les beignets de poulet. En effet, par exemple, lors d'un entretien, alors qu'elle voit l'image de pizza sur la vidéo, une petite fille écarquille les yeux et se lèche les babines. Le whisky ou du moins la bouteille d'alcool présentée suscite des commentaires des enfants comme, par exemple, cette remarque pour expliquer pourquoi la dame de la vidéo n'aime pas le whisky : « parce que c'est pas bon c'est pour les hommes » (Luc18) « et c'est une fille » (Luc19), un autre enfant affirme également que « l'alcool c'est pas bon » (Max17). Quant au deuxième critère, il est vrai que « pizza » et « whisky » ont une sonorité très proche en français et en anglais mais c'est peut-être un peu moins évident pour « onions ». Enfin, le terme « nuggets », couramment utilisé en France par une chaîne de restauration rapide bien connue des enfants, il ne semble pas poser de problème de compréhension.

Ajoutons avant de conclure la présentation du matériel que la distinction entre les deux parties est artificielle et a été décidée par nous. Nous avons donc deux supports vidéo : un premier sans exemple d'aliment et un second beaucoup plus explicite avec les photos. Nous renvoyons le lecteur à l'Annexe 7 qui présente une transcription précise de ce support ainsi que des photos.

5.2.1.3 Procédure

Individuellement ou par paire, les enfants sont interviewés dans une salle avec l'expérimentatrice. La transcription des entretiens se trouve en Annexe 8. Elle leur explique qu'ils vont regarder une vidéo qui présente « une dame anglaise¹¹⁰ » et pose alors quelques questions sur la langue anglaise ou sur ce qui caractérise les Anglais. Ceci permet de confirmer que les sujets ne prennent pas de cours d'anglais mais aussi de cerner quelle est l'image qu'ils possèdent de l'étranger anglophone.

¹¹⁰ L'enseignante n'est pas anglaise, mais il nous a semblé plus simple et plus logique de laisser penser aux enfants qu'elle l'était.

La consigne est de bien regarder ce que cette dame anglaise fait et de bien écouter ce qu'elle dit, ainsi on demande aux enfants de focaliser leur attention à la fois sur le visuel et l'auditif. Les sujets visionnent la première partie de la vidéo pour commencer puis l'expérimentatrice leur demande ce qu'ils ont vu et compris. Quand la réponse est satisfaisante, les enfants sont invités à regarder la suite de la vidéo sur laquelle ils sont interrogés ensuite.

Les questions de l'expérimentatrice ont pour objectif, d'une part, d'analyser ce que les enfants ont compris et, d'autre part, de mettre en évidence les indices qui leur ont permis de comprendre. La durée de l'entretien varie en fonction des réponses des enfants et de leur volubilité. Globalement, les sujets sont assez volontaires et intéressés par l'expérimentation, à l'image de cette petite fille qui déclare à la fin de l'entretien : « j'ai envie de faire encore » (Lud23).

5.2.1.4 Questions de recherche et hypothèses

L'analyse des entretiens devrait nous permettre de répondre aux questions évoquées précédemment (à la fin de 5.1 de cette section) et de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes.

Sur quelles modalités les enfants s'appuient-ils pour déduire le sens, parmi les différentes utilisées par l'enseignante ? Tous les enfants sont-ils sensibles aux mêmes modalités ou y a-t-il une préférence pour certaines ? Nous supposons que tous les enfants n'ont pas recours aux mêmes supports pour interpréter le sens du verbal. Certains risquent d'être plus sensibles aux images, d'autres aux gestes ou aux mimiques, etc.

S'il existe une collaboration dans l'interprétation du sens, comment font les enfants lorsqu'ils sont seuls face à la langue cible ? Il est possible que certains enfants ne comprennent pas du tout de quoi il s'agit ou interprètent la vidéo de manière erronée. L'analyse des interviews en binôme devrait nous permettre d'analyser la collaboration entre pairs pour la découverte du sens.

Les enfants parviennent-ils facilement à lever l'ambiguïté de certains gestes et images ? Nous pouvons prévoir des confusions dues à l'utilisation des deux visages qui pourraient être analysés comme signifiant « content » et « pas content ». Nous espérons voir comment les enfants réalisent qu'ils se sont trompés, le cas échéant.

Ont-ils conscience de l'aide qu'ils trouvent dans les différentes modalités utilisées par l'enseignant ? Il sera intéressant de voir si les enfants peuvent identifier les éléments qui les ont aidés dans le processus de compréhension. Certains enfants n'ont probablement pas conscience de leur utilisation des indices non verbaux, par exemple.

5.2.2 Résultats

5.2.2.1 L'image de l'anglais

La majorité des enfants s'accorde sur le fait qu'être anglais « c'est parler anglais » (Ti2) et même plus précisément « ils disent de / bonjour en anglais et c'est tout » (Adr4). Il est intéressant d'avoir un aperçu sur leur image d'une langue étrangère : [quand on est anglais] « ça veut dire qu'on parle pas euh normalement /on parle euh on parle pas français » (Fré2), ainsi celui qui ne parle pas français n'est pas dans la norme. D'autres évoquent différentes caractéristiques, à l'image de ce petit garçon « bah / euh/ bah ils mangent des trucs anglais euh/ » (Hu1) ou encore de cette petite fille, LUN¹¹¹, qui confond Anglais et Chinois :

Exp2	vous savez ce que c'est être anglais ?
Lun2 Luc1	oui
Exp3	c'est quoi ?
Lun3	t'as pas les yeux euh t'as pas les yeux pareils que nous
Exp4	ah bon ?
Lun4	ben /
Luc2	non ça c'est chinois
Lun5	ah oui chinois là

Cependant, 5 enfants sur 16 ne répondent pas que les Anglais parlent une langue différente et certains pour une bonne raison : « ben / j'sais pas / j'suis jamais allé / dans le pays des Anglais » (Al4). Plusieurs enfants, en revanche, connaissent quelques mots en anglais : 3 savent un peu compter et deux disent connaître quelques mots : un enfant grâce aux jeux vidéo et un autre par sa sœur aînée. En somme, ils ne sont pour ainsi dire pas ou peu exposés à cette langue, ce qui nous permet de neutraliser l'hypothèse qu'ils pourraient comprendre la vidéo grâce à des connaissances linguistiques antérieures. Néanmoins, une petite fille, IN, déclare

¹¹¹ Pour la commodité de lecture, lorsque les enfants sont nommés dans le corps de texte à l'aide des deux ou trois premières lettres de leur prénom, nous utilisons des majuscules afin de les faire ressortir, par exemple : LUN. Ceci ne s'applique pas aux citations pour lesquelles sont indiqués entre parenthèses le nom de l'enfant et le tour de parole, par exemple : (Lun2o).

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

qu'elle apprend l'anglais à la Mini-School®. Etant donné son âge, on peut supposer qu'elle a appris la notion « I like it », nous avons décidé de la laisser quand même participer à l'expérience dans le but de repérer si elle réemploie ou non ses connaissances.

Enfin, nous pouvons remarquer que même si la plupart des sujets n'ont aucun problème à suivre une vidéo dans une langue étrangère, certains sont quand même un peu déstabilisés : « Moi j'connais pas l'anglais » (Lun20) ou encore à l'image de HU :

Exp5	alors / qu'est-ce qu'elle fait ?
Hu5	euh / elle /elle dit euh j'sais eh bah j'sais pas ce qu'elle dit là
Exp6	mais tu comprends pas ?
Hu6	// je / je comprends que le français

Il faut toutefois reconnaître que certains y mettent parfois un peu de mauvaise volonté, ce qui finit par exaspérer l'enfant comme l'expérimentatrice :

Fa11	là j'ai rien compris
Exp13	t'as rien compris ?
Fa12	non
Exp14	et pourtant je suis sûre que t'as compris / qu'est-ce qu'elle fait ?
Fa13	⌘
Exp15	qu'est-ce qu'elle fait, Fa ?
Fa14	je ne sais pas
Exp16	oh allez ! qu'est-ce qu'elle fait ? allez vas-y!
Fa15	hum

D'autres, enfin, invoquent des raisons plus ou moins obscures pour expliquer leur difficultés à répondre : « Moi j'ai rien comp- moi j'ai rien compris parce que moi j'ai les oreilles bouchées des fois » (Lun13).

5.2.2.2 Utilisation des images de visages

Dans la première partie de la vidéo, les images représentant les deux visages jouent un rôle central dans l'explication puis, dans la deuxième partie, elles sont toujours présentes à l'écran. On peut donc s'attendre à ce que l'enfant y fasse référence dans l'entretien. En effet, dans les interviews individuelles, 7 enfants sur 8 mentionnent ces images et dans les binômes, 2 sur 4 en parlent. Il est intéressant d'analyser la variation dans les descriptions des enfants. Quelques rares enfants n'utilisent qu'une explication verbale pour faire référence à ces images :

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Ca 3	euh elle montre la tête
Exp8	la tête de quoi ?
Ca 4	d'un pe- d'une petite
In 5	<u>d'une petite fille</u> quelque part elle aime pas et quelque part elle aime

Les autres accompagnent leur description d'un geste. Plusieurs ont recours à des gestes déictiques pour rappeler la disposition des images sur la vidéo, une de chaque côté de l'écran, ces gestes peuvent être d'une complexité variable :

Al6	ben elle dit que / a / [la petite] fille qui 4 elle aime bien et celle qui sourit / mal / elle elle aime pas	4 Déictique du bras droit vers la droite
Hu15	euh ce- [il en a / la première] qu'elle a 7 montré elle est contente et la [et la deu-] 8 xième elle est elle est elle est pas contente	7 Les deux mains se déplacent du côté gauche de l'enfant (les paumes se regardent) 8 Même chose du côté droit
Fa7	parce que elle met elle [met un bonhomme] 4 et [l'autre bonhomme] [i- il] aime pas 5 6	Il est assis sur la chaise les jambes très écartées : 4 Il pose sa main droite à plat, entre ses jambes sur le rebord de la chaise 5 Il pose les doigts de la main gauche à côté 6 Les doigts de droite donnent un petit coup sur le rebord de la chaise

Nous pouvons remarquer que l'enfant AL n'utilise qu'un seul déictique alors que HU et FA reproduisent les mouvements de la personne de la vidéo lorsqu'elle positionne ces images. Nous pouvons supposer que ces enfants ont été particulièrement sensibles à la dichotomie positive/négative et la façon dont elle a été illustrée spatialement : un côté positif « I like it » et un côté négatif « I don't like it ».

La majorité des enfants, cependant, est plus sensible au dessin et notamment à la forme de la bouche des petites filles sur les images. Certains sujets la dessinent d'un geste de l'index pour illustrer leur explication :

Exp12	comment t'as deviné ?	
Ang12	parce qu'il y avait des têtes	
Exp13	y avait des têtes / et qu'est-ce qu'il y avait sur ces têtes ?	
Ang13	y avait [content] et [pas content] 4 5	4 Elle dessine un sourire avec ses deux index au niveau de sa bouche 5 Elle croise ses bras sur sa poitrine

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Ca8	/ la bouche elle était [comme ça] et l'autre 6 bouche elle était [comme ça] 7	6 Demi cercle à l'envers de l'index représentant le tracé de la bouche 7 Même chose à l'endroit
-----	--	---

Plus complexe, LUD nous livre, à la fois, une description de l'action de présentation des images réalisée sur la vidéo et des images en question :

Lud19	[parce] [qu'elle remonte] / on voit 14 15 [que la petite fille qu'a le sourire] et 16 [elle a pas le] sourire 17	14 Elle lève la main gauche à la hauteur de sa poitrine 15 La main droite rejoint la gauche et elles forment un cercle au niveau de la poitrine. 16 Les deux mains, doigts écartés, dessinent et prolongent le sourire de chaque côté du visage. 17 Deux doigts de chaque main partent de chaque coin de la bouche et font un léger mouvement vers le bas.
-------	--	---

Toujours dans le but de décrire les visages des images, quelques enfants ont recours à des mimiques faciales, ils reproduisent ainsi les mouvements de la bouche observés :

Max10	ben quand quand y a quand elle a la bouche [comme ça] ça veut dire qu'elle 7 aime pas <u>et quand</u>	7 Très légère moue
Exp11	<u>quand</u> elle a la bouche comment?	
Max11	[comme ça] 8	8 Lèvres serrées, il force les coins de sa bouche vers le bas
Exp12	d'accord	
Max12	/et quand et quand euh elle a le sourire ça veut dire c'est bon	

Il faut reconnaître que la coordination geste et verbal n'est pas toujours évidente lorsqu'il s'agit de montrer un mouvement des lèvres, ainsi, MAX rencontre quelques difficultés et finit par omettre le geste dans sa dernière description (Max12).

Notons que plusieurs enfants ont interprété ces images comme signifiant « content » et « pas content » mais nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

5.2.2.3 Utilisation des mimiques faciales

Seulement 4 enfants font clairement référence aux mimiques faciales de la vidéo. ADR, par exemple, imite simplement ce qu'il a vu sans description verbale :

Exp11	et pour dire j'aime pas qu'est-ce que qu'elle a fait ?	
Adr10	≈ 6	6 Il fait une grimace les yeux froncés, la langue tirée

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Un peu plus loin, il agrmente sa description d'onomatopées :

Adr14	[bah !] / / [hum!] 10 11	10 il met sa main sur son ventre et tire la langue 11 Caresse circulaire sur le ventre
-------	-----------------------------	---

MAE, quant à elle, évoque implicitement la mimique en paraphrasant ce qui a été dit sur la vidéo :

Mae6	[elle a dit que] [c'était pas beau] 8 9	8 Mimique de dégoût 9 Négation de l'index
------	--	--

Cependant, un peu plus loin, elle identifie la mimique (ainsi qu'un geste) comme support facilitant pour la compréhension.

Mae10	[parce qu'elle a fait pas ça /elle a fait ça] 13 et 14	13 Mimique de dégoût 14 Geste de refus de la main
-------	---	--

Cela dit, à l'étude de ses paroles, il semble qu'il y ait une opposition entre deux éléments, ce qui est démenti par ses gestes, nous pouvons penser que MAE anticipe sur le geste même s'il ne correspond pas encore à son accompagnement verbal. Tout comme nous l'avons mentionné précédemment avec MAX qui avait des difficultés à synchroniser ses gestes et ses mots, nous nous trouvons dans une situation où l'enfant analyse les gestes d'un adulte et tente de les replacer dans son discours pour l'illustrer. Nous pouvons supposer qu'il est possible de distinguer les interventions des enfants dans lesquelles ils reprennent inconsciemment les gestes de l'adulte (Mae6, par exemple) de celles dans lesquelles ils analysent le geste et l'isolent.

Deux autres petites filles donnent une description très précise de l'aide qu'elles ont obtenue des mimiques faciales :

Ang16	// parce que j'ai vu sa grimace /	
Exp17	ah et qu'est-ce qu'elle a fait comme grimace ?	
Ang17	/ [hum] c'est bon 6	6 Elle fait un geste vers son ventre mais comme elle se tripote nerveusement les mains en même temps, ce n'est pas très clair
Exp18	comment ?	
Ang18	× 7	7 Elle refait le geste de la main qui caresse le ventre
Exp19	ouais / OK et après ?	
Ang19	[bah] / 8	8 Mimique de dégoût et gestes des mains de rejet

ANG parle de « grimace » mais il est évident que ce n'est pas le seul support qui l'a aidée dans la mesure où elle reprend des gestes de mains (gestes 6, 7 et 8). Cependant, elle reproduit la mimique de dégoût.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Enfin, TI nous livre une analyse très intéressante sur la façon dont elle a saisi le sens :

Exp18	d'accord et comment tu / tu as deviné ça?	
Ti18	[parce que euh / je regardais] comment elle 17 en avait l'air	17 Elle tourne complètement le visage vers la fenêtre.

Elle explique clairement qu'elle a été sensible à l'expression du visage de la personne de la vidéo. Elle fait également référence aux deux images et à leur position à l'écran :

Ti19	ben quand elle regardait [l'image là] elle 18 elle [avait la tête / la bouche comme ça 19 [/]] et, [quand elle regardait cette image] 20 21 là elle avait la bouche [/ comme ça /] 22	18 Déictique de l'index droit vers la gauche de l'enfant 19 Elle pose sa main droite sur sa main gauche à peu près à hauteur du ventre comme la Joconde 20 elle essaie de faire une mimique de dégoût 21 Déictique du pouce droit vers la droite 22 Elle fait un grand sourire
------	--	--

Notons que, dans cet extrait, TI parle des deux images pour la première et unique fois de l'entretien. Elle ne fait nulle part ailleurs mention de ces images, ni des onomatopées, ni des gestes des mains. Nous pouvons en déduire qu'elle a été, plus que tout autre sans doute, sensible aux mimiques faciales.

5.2.2.4 Utilisation des gestes

Trois gestes de la main reviennent assez fréquemment dans le support vidéo : la caresse circulaire du ventre, le geste de refus de la main et des gestes de négation.

La caresse circulaire du ventre est reprise par 6 enfants. Tout comme pour les mimiques faciales, nous pouvons distinguer des interventions dans lesquelles les enfants se contentent d'imiter ce qu'ils ont vu sur la vidéo sans commentaire de ceux qui font une analyse des gestes plus précise. Dans un premier temps, plusieurs enfants reprennent l'onomatopée en même temps que le geste, comme une imitation fidèle :

Ang17	/ [hum] c'est bon 6	6 Elle fait un geste vers son ventre mais comme elle se tripote nerveusement les mains en même temps, ce n'est pas très clair
Exp18	comment ?	
Ang18	≈ 7	7 Elle refait le geste de la main qui caresse le ventre

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Lud9	elle dit [hum] 4	4 Elle caresse son ventre de façon circulaire
------	---------------------	---

Lun17	[miam] 11	11 Caresse circulaire du ventre
-------	--------------	---------------------------------

D'autres opposent les deux onomatopées et les gestes correspondants dans la même intervention :

Al9	elle a fait [/ hum] et / après elle a fait euh 8 berk	8 Vague déictique vers le ventre
-----	---	----------------------------------

Adr14	[bah !] / / [hum!] 10 11	10 Il met sa main sur son ventre et tire la langue 11 Caresse circulaire sur le ventre
-------	-----------------------------	---

Luc9	elle dit euh / [miam miam] et [berk] 4 5	4 Caresse circulaire du ventre 5 Geste de rejet de la main
------	---	---

Remarquons que les descriptions peuvent être plus ou moins complexes : celle d'AL demeure assez vague alors qu'ADR et surtout LUC opposent les gestes de façon assez fidèle. Le geste de caresse du ventre est parfois repris plusieurs fois dans l'entretien, ainsi ADR le produit 3 fois et LUC 6 fois¹¹².

Ils ajoutent parfois des commentaires comme ADR qui explique ce qu'il a vu sur la vidéo :

Adr8	[/ oui elle a fait] ça 4	4 Caresse circulaire sur le ventre
------	------------------------------	------------------------------------

LUC, quant à elle, explique clairement la signification du geste, révélant ainsi sa source principale d'aide pour l'accès au sens :

Luc11	aussi [elle avait fait ça] 8	8 Caresse circulaire du ventre
-------	---------------------------------	--------------------------------

Luc12	[ça veut dire <u>miam</u>] 10	10 Caresse circulaire du ventre
-------	-----------------------------------	---------------------------------

Luc13	[<u>miam</u> ça veut dire miam] 13	13 Caresse circulaire du ventre
-------	--	---------------------------------

¹¹² LUN qui est en binôme avec LUC reproduit également ce geste 3 fois mais nous ne l'avons pas mentionné et nous nous expliquerons sur ce point dans le paragraphe consacré à la situation en binôme.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

En ce qui concerne le geste de refus de la main, il n'est reproduit que par 3 enfants dont LUC, à nouveau, qui a recours 3 fois à ce geste et qui apparaît donc comme un sujet extrêmement sensible aux gestes :

Luc10	elle / [elle / /] c'était berk qu'elle avait fait 7	7 Fait un geste de refus mais plus près de la tempe.
-------	---	--

Luc15	elle avait dit [non whisky] et puis elle 14 avait dit aussi euh / miam X nuggets	14 Geste de refus de la main
-------	--	------------------------------

Nous trouvons également ce geste dans Luc9, Mae10 et Ang19 qui ont été cités précédemment.

Quant aux gestes de négation, quelques enfants reprennent le geste de l'index :

Lud22	elle f- elle a montré qu'elle / [berk] 19	19 Index gauche, geste de négation
-------	--	------------------------------------

Mae6	[elle a dit que] [c'était pas beau] 8 9	8 Mimique de dégoût 9 Négation de l'index
Exp14	pas beau ou pas bon ?	
Mae7	[pas bon] 10	10 Négation de l'index

Et quatre font une négation de la tête :

Ca15	elle dit [pas bon] 9	9 Négation de la tête
------	-------------------------	-----------------------

Lun27	fait [berk] 20	20 Négation de la tête
-------	-------------------	------------------------

Lud11	berk ça veut dire [c'est pas bon] 5	5 Négation de la tête
-------	--	-----------------------

Ang27	// elle dit que / elle aime /elle aime [pas] 11	11 Très léger non de la tête
-------	--	------------------------------

Cela dit, si le geste de négation de l'index nous semble être une imitation de l'animatrice dans la mesure où il n'apparaît pas ailleurs et où il est un geste rarement utilisé par ces enfants, nous ne pouvons en dire autant du geste de négation de la tête. En effet, comme le révèle la transcription de ces entretiens ainsi que celles de tous les entretiens réalisés dans notre recherche, il est extrêmement fréquent que les enfants de cet âge aient recours aux acquiescements et aux gestes de négation de la tête. Nous

ne pouvons donc pas affirmer que les mouvements de négation de la tête présentés dans les quatre exemples précédents soient des imitations de l'animatrice. Ils peuvent être simplement un accompagnement non verbal spontané réalisé inconsciemment par l'enfant.

Au total, si on laisse de côté ce dernier geste et que l'on se concentre sur les gestes des mains, 7 enfants reproduisent des gestes qu'ils ont vus dans la vidéo.

5.2.2.5 Utilisation du support auditif

Par « support auditif », nous entendons à la fois les onomatopées et les expressions anglaises (le verbal) utilisées par l'animatrice sur le support vidéo. Comme nous pouvons le constater dans les exemples qui viennent d'être donnés, beaucoup d'enfants reprennent des onomatopées pour expliquer ce que dit « la dame anglaise ». Néanmoins, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer si les sujets imitent ce qu'ils ont entendu ou s'ils essaient de mettre des mots familiers sur ce qu'ils ont compris. En effet, la plupart des enfants n'étant pas capables de répéter les phrases anglaises entendues, ils traduisent en langue maternelle grâce aux onomatopées. Une large utilisation par les enfants du terme « berk ! » conforte cette hypothèse dans la mesure où, dans le support vidéo, ce mot n'apparaît jamais. Cela intrigue d'ailleurs l'expérimentatrice :

Lud11	berk ça veut dire [c'est pas bon] 5	5 Négation de la tête
Exp13	elle dit berk ?	
Lud12	oui	

Ici, l'enfant pense avoir entendu cette onomatopée alors qu'elle a simplement assimilé le sens. De la même façon, HU essaie de trouver une traduction des propos de l'animatrice : « euh / elle dis- euh/ par hasard elle disait pas berk dé- trop dégoûtant ? » (Hu10)

Il est assez difficile de savoir si les enfants écoutent ce qui se dit sur la vidéo ou s'ils en font totalement abstraction et se fient entièrement aux autres supports. Néanmoins, plusieurs indices nous permettent d'avancer que quelques sujets prêtent un certain intérêt aux indices verbaux. D'une part, plusieurs enfants font des tentatives pour reproduire de la langue anglaise et répètent phonétiquement ce qu'ils pensent avoir entendu : « elle disait oh! {klakit}! » (Ti8), « euh {winøba} » (Adr7) et « {letsgetwenin^gets} » (Adr13). Il est indéniable que quelques enfants s'aident

5.2.2.6 Problèmes d'interprétation

Exp12	comment t'as deviné ?	
Ang12	parce qu'il y avait des têtes	
Exp13	y avait des têtes / et qu'est-ce qu'il y avait sur ces têtes ?	
Ang13	y avait [content] et [pas content] 4 5	4 Elle dessine un sourire avec ses deux index au niveau de sa bouche 5 elle croise ses bras sur sa poitrine

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Lorsque l'expérimentatrice lui fait remarquer cette incohérence, elle reste tout d'abord muette puis fait appel à un autre indice non verbal, la mimique faciale, qui lui permet de désambiguïser l'image et de revenir à sa première hypothèse :

Exp14	alors content et pas content et comment tu sais qu'elle veut dire c'est bon et c'est pas bon ?
Ang14	⌘
Exp15	parce que content et pas content c'est pas la même chose
Ang15	⌘
Exp16	comment t'as deviné que c'était c'est bon et c'est pas bon ?
Ang16	// parce que j'ai vu sa grimace /

Même genre de confusion avec HU, il commence par suggérer « euh / elle dis-euh/ par hasard elle disait pas berk dé- trop dégoûtant » ? (Hu10) puis change d'interprétation au moment de justifier, se retrouve confus et finit par abandonner l'explication :

Exp12	comment tu le sais ?	
Hu12	/ ben ben parce que j'ai vu l'image	
Exp13	c'est l'image qui t'a aidé ?	
Hu13	⌘ 6	6 Il acquiesce
Exp14	et qu'est-ce qu'il y a sur l'image?	
Hu14	/ euh une fille /	
Exp15	et qu'est-ce qu'elle fait cette fille?	
Hu15	euh ce- [il en a / la première] qu'elle a 7 montré elle est contente et la [et la deu-] 8 xième elle est elle est elle est pas contente	7 Les deux mains se déplacent du côté gauche de l'enfant (les paumes se regardent) 8 Même chose du côté droit
Exp16	alors qu'est-ce qu'elle veut dire la dame en montrant cette image ?	
Hu16	euh elle veut dire ce qu'elle dit les filles les hum les les X filles là / euh et // [j'm'en] 9 rappelle [plus] 10	9 Petit mouvement latéral de la tête en signe de négation 10 Les deux mains, paumes vers le ciel font un mouvement ascendant jusqu'à la hauteur de la poitrine

Pour HU, la compréhension totale viendra grâce à la deuxième partie de la vidéo : « ça veut dire / c'est dégoûtant et c'est bon » (Hu29). Pour ceux qui avaient déjà compris, cette deuxième partie ne fait que les conforter dans leur hypothèse et leur apporter des exemples : « alors euh elle elle aime la pizza / elle aime pas les oignons // euh le truc en X c'est quoi? » (Lud15) et « ben // ben euh ben y a des im-elle montre des images et quand c'est pas bon elle met où elle met où où elle fait le sourire comme ça » (Max14) ou encore « ben elle a dit qu'elle aime pas le le whisky / qu'elle aime bien la pizza / euh // qu'elle aime pas euh/ j'me rappelle plus » (Al11).

L'apport du support photo permet donc aux enfants de faire un choix entre leurs deux hypothèses le cas échéant ou de les conforter dans leur réponse.

En ce qui concerne les autres sujets, 3 font fausse route dans leur interprétation après la première vidéo. Comme on pouvait s'y attendre, ils s'appuient uniquement sur les deux visages, c'est le cas de FRE¹¹³ : « Ben elle montre / des / euh hum / euh / une fille contente et une autre pas contente » (Fré7) « Elle veut dire que celle-là elle est contente et l'autre elle est pas contente » (Fré8). Après avoir visionné la deuxième vidéo, il se ravise : « Ben en fait elle / montre quelque chose qui est bon et quelque chose qui est pas bon et un autre qui est bon et un autre qui est pas bon » (Fré9) et reste sur cette seconde hypothèse. Notons au passage que son geste semble faire référence aux deux images placées de chaque côté de l'écran:

Exp26	tu sais plus ? d'accord // et alors qu'est-ce qu'elle veut dire ? est-ce qu'elle veut dire je suis contente, je suis pas contente ?	
Fré13	non là elle veut dire [c'est bon] et 4 [c'est pas bon] 5	4 Index gauche pointe sur sa cuisse droite 5 Index gauche pointe sur sa cuisse gauche

MAE propose « elle // elle dit que ce n'est pas beau » (Mae2) et finit par changer d'hypothèse, après avoir vu la deuxième vidéo « // elle a dit que c'était pas bon et euh / que c'était bon » (Mae12). Quant aux 3 sujets restants, MAN, RO et LUN, ils ne font pas de propositions et préfèrent se reposer sur les hypothèses de leur binôme.

Ainsi, nous pouvons voir que la principale source de confusion réside dans l'utilisation des 2 visages qui sont parfois interprétés comme étant « content » et « pas content ». Nous avons alors testé ces deux images sur 26 autres enfants du même âge. Nous leur avons montré les visages et demandé ce que cela signifiait. Les diverses réponses obtenues sont synthétisées dans le tableau n°17.

Nous pouvons remarquer que les réponses sont échelonnées sur un continuum qui va du plus descriptif (sourire/ne pas sourire) au plus symbolique (oui/non). La majorité des enfants interprète effectivement les images, données hors contexte, comme étant « content » et « pas content » et un seul enfant identifie « aimer » et « ne pas aimer ». Ainsi, c'est bien le contexte, construit grâce à l'utilisation des gestes,

¹¹³ On assiste au même phénomène avec CA mais nous l'aborderons dans le paragraphe consacré à la situation en binôme.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

mimiques et onomatopées qui ont permis aux sujets de notre expérience d'attribuer le sens adéquat à ces images.

Visage positif		Visage négatif	
Content	11/26	Pas content	12/26
Sourire	9/26	Ne pas sourire	4/26
Rigoler	2/26	Ne pas rigoler	1/26
Gentil	1/26	Etre triste	6/26
Jolie	1/26	Etonné	1/26
Aimer	1/26	Ne pas aimer	1/26
Oui	1/26	Non	1/26

Tableau n°17 *Identification des images de visages : synthèse des réponses*

5.2.2.7 Remarques sur la situation en binôme

L'objectif des entretiens en binôme était d'observer une éventuelle collaboration dans l'interprétation du sens comme nous avons pu le constater dans l'analyse de la séquence de classe. Le contenu de ces entretiens s'est révélé de prime abord décevant car il n'y a pas de collaboration explicite. Toutefois, en observant les échanges de plus près, on s'aperçoit que, bien souvent, un enfant monopolise la parole malgré tous les efforts de l'expérimentatrice pour laisser intervenir l'autre sujet. Dans le binôme FRE et RO, FRE intervient très fréquemment alors que RO, qui est très timide, participe peu :

Exp20	et toi qu'est-ce que tu penses <u>Ro</u> ?
Fré12	<u>y a</u> aussi du champagne que j'ai vu
Exp21	ouais / qu'est-ce que tu penses Ro ? qu'est-ce que qu'est-ce qu'elle dit ?
Ro10	κ
Exp22	avec la pizza ?
Ro11	// j'me rappelle plus
Exp23	tu te rappelles plus ? qu'est-ce qu'elle fait ? <u>yu</u> te souviens <u>comm-</u>
Ro12	X
Exp24	oui ?
Ro13	κ
Exp25	comment elle fait la dame ?
Ro14	/ je sais plus

D'ailleurs, même quand l'interprétation d'un des partenaires est erronée, il peut arriver que l'autre ne le contredise pas. C'est le cas dans le binôme MAE/MAN :

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Mae4	j'ai vu qu'elle disait qu'[c'était pas beau] 4	4 Geste de négation de la main
Exp9	elle [faisait comme ça] tu pensais que c'était pas beau / d'accord / et toi qu'est ce que tu penses Man ?	Reprise du même geste
Man4	euh //	
Exp10	est-ce que tu es d'accord ?	
Man5	× 5 / / 6	5 Petit mouvement des lèvres 6 Elle acquiesce
Exp11	oui ? qu'est ce qu'elle fait la dame ?	
Man6	euh // elle fait // euh ///	

Il semble que MAN et RO soient plutôt soulagés que leurs partenaires répondent à leur place et l'on s'aperçoit que, comme dans chaque classe il existe des enfants qui comprennent vite et qui monopolisent la parole tandis que d'autres, plus introvertis et moins confiants voire moins motivés, se reposent sur les premiers et bénéficient des hypothèses de ceux-ci. Le meilleur exemple est celui de LUN et LUC. Au début de l'entretien, LUN est particulièrement loquace mais dès qu'elle commence à visionner la vidéo en anglais, elle fait relativement peu d'efforts pour comprendre : « moi j'ai rien comp- moi j'ai rien compris parce que moi j'ai les oreilles bouchées des fois » (Lun13). Par la suite, elle dépend entièrement de LUC et l'imité en tous points :

Exp16	et toi Lun qu'est-ce que t'as vu ?	
Lun15	euh /	
Exp17	est-ce que t'es d'accord ?	
Luc11	aussi [elle avait fait ça] 8	8 Caresse circulaire du ventre
Lun16	[elle avait fait ça] 9	9 Imité le geste de caresse du ventre
Exp18	ça veut dire quoi ça Lun ?	
Luc12	[ça veut dire <u>miam</u>] 10	10 Caresse circulaire du ventre
Lun17	[miam] 11	11 Caresse circulaire du ventre
Exp19	Lun ça veut dire quoi ?	
Lun18	[hum] 12	12 Caresse circulaire du ventre
Exp20	hum ?	
Lun19	euh j'en sais rien	
Exp21	tu sais pas ce que ça veut dire ?	
Luc13	[<u>miam</u> ça veut dire miam] 13	13 Caresse circulaire du ventre

Remarquons que, dans cet extrait, LUC monopolise la parole et répond systématiquement à la place de LUN. Cela dit, LUN répète gestes et paroles mécaniquement et lorsque l'expérimentatrice lui demande la signification de ce qu'elle vient d'imiter elle répond : « euh j'en sais rien » (Lun19).

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Cependant, le quatrième binôme présente des tours de parole plus équilibrés, du moins au début. IN est la petite fille qui apprend l'anglais à la Mini-School®. Comme on peut s'y attendre, elle détermine assez vite le sens des paroles de l'animatrice. D'ailleurs à l'écoute de la deuxième vidéo, elle répète « I like it », montrant que cette expression lui est familière. CA, quant à elle, suit une autre voie dans l'interprétation, elle reprend d'abord l'hypothèse d'IN puis change d'avis : « Elle dit qu'il y a quelqu'un qui / qui aime et euh y a quelqu'un qu'est content et quelqu'un qu'est pas content » (Ca6). Elle s'appuie nettement sur les deux visages :

Ca 8	/ la bouche elle était [comme ça] et l'autre 6 bouche elle était [comme ça] 7	6 Demi cercle à l'envers de l'index représentant le tracé de la bouche 7 Même chose à l'endroit
------	--	---

Avant de passer à la suite, l'expérimentatrice oppose les deux points de vue :

Exp11	ah content et pas content d'accord / et toi In qu'est ce que tu penses ?
In 6	que / eh ben y a quelqu'un eh ben / qu' aime bien et quelqu'un qui aime pas

Après la deuxième vidéo, l'expérimentatrice choisit de diriger ses premières questions vers CA afin qu'elle puisse retravailler son hypothèse sans être influencée par IN. Mais CA, même si elle est aidée par les photos des aliments, ne veut pas abandonner son idée de départ :

Ca 9	eh ben elle a montré euh / / euh / / quelque chose qu'est pas bon
E18	hum hum
Ca 10	/ et / /
E19	est-ce qu'elle veut toujours dire qu'elle est contente ou pas contente ?
Ca 11	elle dit les deux
E20	elle dit qu'elle est contente ou pas contente ?
Ca 12	D'abord elle dit elle est contente
E21	ouais
Ca 13	et après elle dit elle est pas contente
E22	d'accord / et In qu'est-ce que tu penses toi ?
In 10	/ sais pas

On peut constater que CA choisit un compromis « Elle dit les deux » (Ca11). C'est à ce moment qu'une intervention d'IN peut être intéressante et l'expérimentatrice la sollicite. Mais celle-ci est apparemment vexée d'avoir été implicitement évincée au début de l'interaction et elle refuse de collaborer. Finalement, CA se débrouille seule :

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Ca 14	/ elle nous a montré euh / du Whisky	
E25	ouais / / et qu'est-ce qu'elle dit avec le Whisky ?	
Ca15	elle dit [pas bon] 9	9 Négation de la tête

Il est certain que les deux visages ont orienté CA vers une mauvaise interprétation du sens, néanmoins, l'apport des photos lui permet de se recentrer sur la thématique du « j'aime/je n'aime pas » même si, à notre avis, elle continue de croire que la notion « content/pas content » est au cœur de la première vidéo.

5.2.2.8 Le ressenti

Avant de conclure, il nous reste à analyser la réaction des enfants lors de l'observation des vidéos. Bien sûr, certains enfants rient en regardant la vidéo (MAN, RO, IN), d'autres froncent les sourcils pour montrer leur incompréhension ou leur difficulté à identifier la photo présentée (CA, TI, LUD, HU, ADR). Mais quelques enfants réagissent en imitant inconsciemment les mimiques faciales de l'animatrice qu'ils sont en train d'observer. En voyant les photos de la pizza et des nuggets, MAN écarquille les yeux et se lèche les babines de manière ostensible. En voyant la mimique de dégoût de l'animatrice, lorsqu'elle dit « I dont like it », IN et CA froncent les sourcils et font une légère moue de dégoût. MAE, LUC, LUN, ANG, TI et MAX réagissent aussi mais de façon plus significative. On peut alors penser que ces enfants sont plus sensibles aux mimiques faciales car elles évoquent un souvenir de ressenti chez eux, le souvenir de quelque chose de bon à manger et de quelque chose de mauvais. En effet, parmi les 4 enfants qui ont fait référence aux mimiques faciales comme indices pour accéder au sens, nous retrouvons MAE, ANG et TI.

5.3 Que nous apprend l'Expérience 5 ?

Synthèse des supports les plus mentionnés par chaque enfant (verbalement et/ou non verbalement)

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Enfant	Images visages	Gestes de mains	Mimiques faciales	Indices verbaux et auditifs	Photos aliments	Dominance (geste, image, mimique ou auditive)
Ang	2	2	1			Images/gestes
Ti	1		3	1	1	Mimiques
Lud	1	2			2	Gestes/images
Max	8				2	Images
Hu	4			1	4	Images
Adr		3	2	2	1	Gestes
Fa	1			1	1	Images
Al	1	2		1	1	Gestes
Mae		4	2			Gestes
Fre	3				4	Images
Ca	5			1	1	Images
In	2			1		Images
Luc		8		1	2	Gestes

Sont comptabilisés dans ce tableau¹¹⁴, chaque tour de parole dans lequel un enfant mentionne verbalement et/ou non verbalement un des indices suivants : les deux visages (désignation verbale, déictique et descriptive), les gestes des mains (caresse du ventre, geste de refus et index négation), les mimiques faciales, les indices verbaux et auditifs (reprises ou tentative de reprises de phrases en anglais et mention du nom « whisky »), photos des aliments. Nous avons ensuite essayé de cerner le support (pictural, gestuel, mimique ou auditif) le plus mentionné par les enfants. On peut ainsi supposer que cette dominante pour une modalité correspond à une préférence ou du moins une plus forte sensibilité pour cette modalité. Les deux supports les plus cités sont les gestes des mains et les images. Il est assez difficile de dire si les enfants envisagent le geste comme un simple support visuel ou s'ils sont attirés par le caractère dynamique du geste, son aspect moteur et donc que cela suscite un traitement cognitif différent.

Le trop faible effectif de cette expérimentation ne nous permet pas de déterminer la proportion d'enfants plus sensibles à une modalité qu'à une autre, cela dit, cette expérimentation révèle la forte variation d'un individu à l'autre dans la saisie du sens, dans la perception des indices verbaux, gestuels et picturaux et dans leur utilisation. Il va sans dire que cela a un impact sur leur apprentissage, leur façon de traiter, comprendre et mémoriser l'information. Il est très étonnant par exemple

¹¹⁴ Nous n'avons pas répertorié les enfants MAN, LUN et RO qui, étant en binôme, n'ont pratiquement pas répondu aux questions et ne nous ont rien livré sur leur utilisation des diverses modalités.

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

de voir que certains enfants (ADR, MAE, LUC) ne mentionnent jamais les deux visages qui occupent pourtant une place très forte dans la vidéo. De la même façon, MAX, HU, FA, FRE, CA et IN ne parlent jamais ni des gestes ni des mimiques faciales.

Cependant, cela ne veut pas dire que ces indices n'ont pas d'effet sur la compréhension des enfants. En effet, par exemple, après avoir vu la première partie de la vidéo, MAX explique ce qu'il a compris en décrivant les deux visages :

Max10	ben quand quand y a quand elle a la bouche [comme ça] ça veut dire qu'elle aime pas 7 et quand	7 Très légère moue
Exp11	quand elle a la bouche comment?	
Max11	[comme ça] 8	8 Lèvres serrées, il force les coins de sa bouche vers le bas
Exp12	d'accord	
Max12	/et quand et quand euh elle a le sourire ça veut dire c'est bon	
Exp13	d'accord / et y a autre chose que qui t'aide pour deviner?	
Max13	9	9 Négation de la tête

Cela dit, en s'aidant seulement des visages, on peut s'attendre à une confusion de sens (contente/pas contente), or, MAX a très bien compris qu'il était question de goût : « ça veut dire qu'elle aime pas » (Max10) et « c'est bon » (Max12). On peut supposer que les gestes et les mimiques faciales de l'animatrice sur la vidéo l'ont aidé à mieux percevoir le sens mais qu'il n'en n'a pas conscience.

Autre exemple, similaire mais encore plus frappant, après la première vidéo, FA ne fait référence qu'aux deux visages et indique pourtant qu'il est question de « manger », de nourriture. Les photos d'aliments n'ayant pas encore été montrées, on peut en déduire que, bien qu'il le nie, FA a eu recours à d'autres indices pour percevoir le sens :

Section 2 : Le geste pédagogique et la compréhension

L'interprétation du GP par les enfants

Exp6	alors qu'est-ce qu'elle explique ?	
Fa6	/ hum / elle s- / elle explique euh/ j'crois elle explique // à manger	
Exp7	ouais comment tu le sais ?	
Fa7	parce que elle met elle [met un bonhomme] et [l'autre bonhomme] [i- il] aime pas 5 4 6	Il est assis sur la chaise les jambes très écartées : 4 Il pose sa main droite à plat, entre ses jambes sur le rebord de la chaise 5 Il pose les doigts de la main gauche à côté 6 Les doigts de droite donnent un petit coup sur le rebord de la chaise
Exp8	d'accord et ça ça veut dire à manger?	
Fa8	[/ hum] 7	7 Il acquiesce timidement
Exp9	ca veut dire à manger?	
Fa9	[oui] 8	8 Il acquiesce en riant
Exp10	t'es sûr? Y a que ça qui t'a aidé ?	
Fa10	[oui] 9	9 Il acquiesce

Les différentes modalités proposées aux enfants pour saisir le sens en langue étrangère ont donc des impacts différents sur chaque individu. Le fait de pouvoir verbaliser sur une ou plusieurs modalité(s) montre que l'enfant a une préférence pour celle(s)-ci. Néanmoins, ce n'est pas parce qu'un enfant ne mentionne pas une modalité qu'elle ne l'a pas aidé, elle peut avoir agi inconsciemment sur le processus de compréhension. Cette expérimentation nous montre très clairement l'importance capitale de faire varier les supports dans la présentation de nouveaux items lexicaux. Cette redondance permet à chaque enfant d'utiliser la modalité qu'il préfère, celle à laquelle il est le plus sensible pour comprendre et enregistrer des informations et de faire éventuellement appel aux autres modalités pour confirmer ses hypothèses si besoin est.

6 Conclusion de la Section 2

Dans cette seconde partie, nous avons cherché à la fois à construire un cadre méthodologique pour analyser l'impact du geste pédagogique sur la compréhension de la langue étrangère par l'enfant et à en tirer quelques données. Nous avons posé plusieurs questions au début de cette section, que nous allons reprendre à présent :

Un enfant peut-il se fier aux gestes de l'adulte pour comprendre globalement un ensemble d'énoncés en langue étrangère ?

L'Expérience 1 avait pour objectif de répondre à cette question. Nous avons constaté qu'en écoutant une histoire dans une langue complètement inconnue, les enfants pouvaient s'aider des gestes pour comprendre les principaux éléments du récit. Ceci avait confirmé le fort impact du geste sur la compréhension. Les enfants avaient donc été capables de comprendre les gestes du narrateur de l'histoire dans cette expérience. On pouvait alors se demander si un autre adulte aurait fait des gestes différents pour illustrer le même récit et, le cas échéant, si les enfants les auraient aussi bien compris.

D'où une seconde question de recherche à traiter : **qu'est-ce qui caractérise les gestes illustratifs des adultes ? Existe-t-il des prototypes gestuels ?**

Dans l'Expérience 2, nous avons essayé de déterminer s'il existait des prototypes gestuels. En somme, plusieurs adultes produisent-ils le même geste lorsqu'on leur demande d'illustrer un mot ou une expression ? Cette question est importante car la compréhension des enfants (des adultes aussi) dépend de l'utilisation de prototypes. Lorsque l'on veut représenter quelque chose gestuellement, il est fondamental de convoquer dans le geste des traits saillants qui permettent à l'interlocuteur de reconnaître le référent. Les données collectées dans l'expérience montrent qu'il existe souvent deux réalisations gestuelles pour représenter un item lexical (en tous cas dans les expressions et les mots concrets testés dans l'expérience). Nous pouvons donc dire qu'il existe probablement des prototypes gestuels pour illustrer des notions courantes et plutôt concrètes (car nous avons constaté que les notions abstraites posaient plus de difficultés).

De ce fait, si l'on s'intéresse à l'enseignement des langues aux enfants et à l'impact du geste de l'enseignant (l'adulte) sur la compréhension du lexique, il importe de savoir comment ces prototypes gestuels sont interprétés par les jeunes apprenants. **Les gestes d'adultes sont-ils toujours compris des enfants ?**

Telle était notre troisième question, traitée dans l'Expérience 3. Nous avons pu constater que certains gestes pouvaient poser des problèmes de compréhension aux enfants et ceci en partie à cause de la différence existant dans la forme du geste. En effet, les adultes sont plus enclins à utiliser des gestes métaphoriques que les enfants. Ces derniers vivent dans un univers concret et ont de la difficulté à interpréter des gestes symboliques, typiques des adultes. D'ailleurs les gestes métaphoriques n'apparaissent que bien plus tard dans l'activité gestuelle coverbale des enfants.

L'autre source d'incompréhension gestuelle réside dans le fait que certains gestes peuvent paraître ambigus aux enfants.

D'où la question : **comment désambiguïser le geste lorsqu'il n'est pas assez lisible pour l'enfant ?** Dans l'Expérience 4, nous avons montré que l'ajout du son pouvait désambiguïser certains gestes. Dans tous les cas, dans l'enseignement des langues aux enfants, il nous semble fondamental d'utiliser des gestes simples, très iconiques et présentés dans un contexte facilitant l'analyse sémantique du geste et par conséquent l'interprétation du sens en langue étrangère. L'établissement d'un code commun dans la classe de langue permet aussi de faciliter l'accès au sens grâce à l'usage récurrent de certains gestes dont le sens est conventionnel au sein du contexte de la classe. Ainsi, si ce code est respecté et si certains gestes véhiculent toujours le même sens, ils constituent une base solide sur laquelle l'apprenant peut se reposer pour la compréhension. Néanmoins, il faut aussi considérer que l'enfant n'est pas seul dans la classe et qu'il bénéficie de l'aide de ses pairs pour comprendre ce qui se passe. Ce qui nous a amenée à nous poser la question : **comment les enfants interprètent-ils les gestes pédagogiques en situation de classe ?** L'analyse d'une séquence de classe nous a montré comment les enfants émettaient des hypothèses sur le sens et collaboraient en langue maternelle pour valider ces hypothèses. Cela nous a également permis de voir que les enfants qui avaient des difficultés bénéficiaient de l'aide de leurs pairs plus dynamiques et loquaces pour interpréter le sens. Nous avons pu aussi observer qu'un enseignement efficace repose sur la multiplicité des supports employés pour véhiculer le sens. C'est dans cet ensemble de modalités : sons, images, gestes des mains, mimiques faciales... que les enfants, seuls ou en collaboration, parviennent à déduire la signification de la langue étrangère que ces différentes modalités illustrent.

Nous avons poursuivi cette idée en nous posant deux questions dans l'Expérience 5 : **tous les enfants font-ils le même usage des indices sémantiques qui leur sont fournis par les gestes ? D'une manière générale, quelle est l'attitude des jeunes apprenants face aux différentes modalités sémantiques en présence ?**

La multiplicité des supports ou *multimodalité*, définie comme l'utilisation combinée d'informations linguistiques, prosodiques, kinésiques et picturales dans un objectif pédagogique d'accès au sens, ne sert pas uniquement à l'interprétation du sens et à la désambiguïsation de certains supports. En effet, il nous semble que certaines modalités captent davantage l'attention des enfants que d'autres. Certains apprenants semblent plus sensibles aux images, d'autres aux gestes, d'autres aux mimiques, d'autres aux sons et d'autres à la combinaison de plusieurs modalités.

Ce qui ressort au terme de cette deuxième section, c'est l'existence d'une variabilité perceptive interindividuelle et c'est bien au fil des expérimentations successives que cette réalité est apparue.

Au commencement de cette recherche, nous pensions montrer que tous les apprenants trouvaient une aide importante pour la compréhension dans l'observation de la gestuelle de l'enseignant. Nous voulions donc établir une certaine tendance, une uniformisation dans l'activité de compréhension. Souvent d'ailleurs la majorité des études en didactique (et dans d'autres disciplines aussi) a pour objectif de généraliser les faits, de montrer que les individus et par conséquent les apprenants, se ressemblent. Or, il apparaît que la généralisation, bien que nécessaire dans l'adoption de certaines conduites méthodologiques, a ses limites. Si l'on étudie comment plusieurs personnes perçoivent et interprètent un même fait (un film, un événement, une notion...), on réalise que toutes ne restituent pas toujours la même chose et pas de la même façon. Qui n'a jamais vécu l'expérience d'assister à un événement avec quelqu'un et d'entendre ensuite celui-ci en faire, à une tierce personne, un récit qui nous semble bien différent de celui qu'on en aurait fait ?

Certes, les échantillons avec lesquels nous avons travaillé sont trop minces pour pouvoir généraliser certains résultats observés mais il ressort de notre étude l'indiscutable fait que les apprenants ne perçoivent pas l'enseignant et sa manière de transmettre des informations de la même façon. Cette variabilité peut être attribuée à ce que nous allons appeler pour l'instant « style d'apprentissage » et qui façonne la

personnalité de chacun et sa façon de traiter l'information et de l'emmagasiner. Nous reviendrons sur cette notion dans la troisième section de ce travail.

Au début de cette section, notre question générale était la suivante : **dans quelle mesure le geste pédagogique aide-t-il l'enfant dans l'accès au sens en langue étrangère ?** Au terme de cette deuxième section, il apparaît donc que le GP constitue une aide importante pour la compréhension par les jeunes apprenants. Il faut néanmoins prendre quelques précautions : utiliser des prototypes gestuels compris par les enfants (limiter l'usage des gestes symboliques ou trop métaphoriques de même que l'usage des emblèmes s'ils sont inconnus des enfants) et ne pas hésiter, si cela est nécessaire, à renforcer le geste avec une autre modalité (comme le son) ou un contexte afin de le désambiguïser.

D'après l'observation de classe, il nous semble que le geste pédagogique avec le jeune public a également pour vocation de donner une couleur ludique à l'activité. Il capte l'attention de l'enfant et contribue à instaurer un climat informel et plus propice aux apprentissages.

Enfin, en ce qui concerne le groupe-classe, il apparaît que la grande difficulté est bien de faire coexister l'individu et le groupe (le collectif) dans des stratégies d'enseignement/apprentissage. Ainsi, face à la variabilité des styles d'apprentissage, il convient de privilégier une approche multimodale de la langue en multipliant les supports. Ceci favorisera la compréhension d'un maximum d'apprenants.

Dans l'apprentissage d'une langue, après la phase de compréhension intervient la phase de mémorisation. On peut donc à présent se demander si le geste pédagogique a réellement un impact sur ce processus et si la variabilité observée dans le phénomène de perception se retrouve dans celui de la mémorisation. C'est ce que nous allons aborder dans la Section 3 de ce travail.

SECTION 3

LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS LA MEMORISATION

« Madeleine, au contraire, n'avait pas de répertoire mnémonique, car elle ne s'était jamais servie de ses mains – et elle n'avait pas le sentiment d'avoir des mains, ou des bras. (...) Et un jour se produisit ce qui ne s'était encore jamais produit : impatiente, affamée, Madeleine, plutôt que d'attendre passivement, avança un bras, tâtonna, trouva un bagel et le porta à sa bouche. Ce fut la première fois qu'elle se servit de ses mains, son premier acte manuel en soixante ans d'existence, un acte qui marqua sa naissance comme « sujet moteur » (...). Il marqua aussi sa première perception manuelle et, par là, sa naissance comme sujet perceptif complet. »

Oliver Sacks, *L'homme qui prenait sa femme pour un chapeau*¹¹⁵

¹¹⁵ Traduction d'Edith de la Héronnière (1988).

Dans la section précédente, nous avons tenté d'évaluer l'impact du geste sur la compréhension du lexique en langue étrangère par de jeunes enfants. Dans l'apprentissage d'une langue, il ne suffit évidemment pas de comprendre le vocabulaire, il faut aussi le mémoriser et c'est à ce processus que nous allons consacrer cette Section 3.

Les enseignants de langue sont souvent concernés par la façon dont ils peuvent améliorer la mémorisation chez leurs élèves. L'usage des gestes est largement reconnu pour son impact sur le rappel tant chez les praticiens que chez les chercheurs. Plusieurs didacticiens ont, en parlant d'une méthodologie particulière, souvent mis en avant l'impact du mouvement en général et du geste en particulier pour la mémorisation. Ainsi, Bernard Dufeu (1996) parle de la méthode par le mouvement (Total Physical Response) de James Asher et, bien qu'il déplore la fragilité de certains fondements théoriques, reconnaît que l'association corps et langue, point fort de la méthodologie, a certainement un impact sur la mémorisation :

« [La méthodologie TPR] tente d'intégrer plus directement le corps dans l'apprentissage des langues, ce qui peut augmenter les possibilités de rétention de la langue étrangère et faire vivre la langue de manière à la fois plus globale et plus directe » (1996 : 90).

Claude Germain souligne également « le bien fondé d'accompagner le langage d'activités physiques en vue d'en faciliter la rétention » (1993 : 268).

En parlant des méthodologies intégrées (audio-orales ou audio-visuelles) en vigueur à l'époque de la rédaction de l'article, Jerald R. Green (1971) explique comment les indices non verbaux produits par l'enseignant mais aussi par les apprenants lors de la dramatisation du dialogue de la leçon peuvent aider à le mémoriser :

« Nonverbal cues can aid in performing this vital recall function, thereby relieving pupils of the onerous and pedagogically questionable burden of memorizing the devised sequence as well as the lines themselves » ¹¹⁶ (1971 : 64).

Dernier exemple parmi tant d'autres, Alex Cormansky (2000) envisage le mouvement à travers les pratiques théâtrales : « Là encore les techniques dramatiques se soucient de mettre le jeu en mémoire en partant du fait établi que l'on retient davantage ce que l'on fait que ce que l'on dit » (2000 : 108).

¹¹⁶ « Les indices non verbaux peuvent aider dans la réalisation de cette fonction vitale de rappel et par conséquent soulager les élèves du fardeau onéreux et pédagogiquement douteux de la mémorisation des séquences programmées ainsi que des phrases [du dialogue] » (notre traduction de Green, 1971 : 64).

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

De nos jours, en ce qui concerne l'enseignement précoce des langues aux enfants, nombre d'ouvrages et recommandations diverses conseillent aux professeurs de langue de « bien adapter la gestuelle à l'action lors de la présentation de certaines notions ou fonctions [et qu'] après quelques exemples de ce type, les élèves garderont en mémoire le geste et l'associeront à son sens [...] » (Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 2002a : 31).

Mais là encore, tout comme pour la compréhension, peu d'études ont exploré ce qui semble être communément admis. Pourtant, une analyse scientifique et systématique du phénomène pourrait permettre, non seulement de confirmer **l'hypothèse de l'impact positif du geste sur la rétention d'informations mais surtout de réfléchir à des moyens de l'optimiser**. Il nous semble en effet que différents usages du geste peuvent être faits, diverses manières de le présenter qui n'ont peut-être pas tous la même influence sur l'apprentissage. De la même façon, et comme il a été remarqué déjà lors de la Section 2 de ce travail au sujet de la compréhension, il est possible que tous les individus ne traitent pas le geste pédagogique de la même façon dans le processus de mémorisation.

Dans cette section, nous commencerons par présenter un certain nombre de bases théoriques fondamentales pour parler du processus de mémorisation, puis nous traiterons des considérations méthodologiques que nous avons dû envisager. Enfin, nous présenterons une série de trois expérimentations autour de l'impact du geste sur la mémorisation à court et à long terme.

1 Apprendre: bases théoriques

Dans cette troisième section, nous allons analyser l'impact du GP sur la mémorisation d'items et voir comment il peut aider les enfants dans leur apprentissage de la langue étrangère. Il est donc sans doute pertinent ici, puisque nous ne l'avons pas encore fait, de définir ce qu'est *l'apprentissage* et expliquer comment nous utiliserons ce terme dans cette section et dans ce travail de recherche en général. Puis nous discuterons de la *variabilité dans les apprentissages* et de la *multiplicité des supports* car ces notions seront au cœur des réflexions de la présente section. Nous aborderons ensuite la *mémorisation* et les concepts qui y sont rattachés : *l'attention* et les *types de mémoire*. Notre objectif ici n'est pas d'aborder tous ces thèmes de manière exhaustive mais plutôt de mettre au jour les paramètres qui nous semblent pertinents et d'indiquer au lecteur quel sens nous donnons à certaines notions parfois bien vagues. Nous montrerons aussi comment ces éléments sont utilisés dans notre recherche en particulier.

1.1 L'apprentissage

1.1.1 La distinction entre apprentissage et acquisition

Comment définir l'apprentissage ? Si l'on regarde la définition du *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, on obtient ceci :

« L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation. L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère » (Jean-Pierre Cuq, 2003 : 22).

Ce qui ressort de cet extrait de la définition, c'est le caractère conscient de l'apprentissage. Celui qui apprend le fait en toute connaissance de cause et a un certain pouvoir de décision sur la démarche. Cette conception fait écho à celle de Stephen D. Krashen qui distingue sur cette base le concept d'apprentissage de celui d'acquisition. Nous reprenons donc ici les principes généraux de celui qui fut un des premiers à établir de façon nette une distinction importante dans le phénomène d'appropriation. Pour lui, le terme *acquisition* renvoie à la manière de s'approprier de façon naturelle des aptitudes linguistiques. Ce processus est caractéristique d'enfants se familiarisant avec leur langue maternelle. Ils disposent de stratégies universelles pour construire leurs connaissances de la langue. Cela nécessite des interactions avec

des locuteurs natifs de la langue-cible dans un contexte de communication naturelle. Dans ce type d'interaction, les locuteurs concentrent davantage leurs efforts sur le contenu du message qu'ils veulent transmettre que sur sa forme. Les individus qui acquièrent une langue dans ce contexte naturel n'ont pas besoin de connaître explicitement les règles de grammaire qui régissent le fonctionnement de la langue-cible mais ils agissent plutôt de manière inconsciente (Stephen D. Krashen, 1981/2002 : 1). Stephen D. Krashen ajoute également que la correction des erreurs n'est pas nécessaire dans l'acquisition¹¹⁷. En revanche, l'apprentissage d'une langue est considéré comme conscient et il requiert une présentation explicite des règles ainsi qu'une correction systématique des erreurs qui aident l'apprenant à créer une représentation mentale correcte de la généralisation linguistique (1981/2002 : 2). La notion d'apprentissage correspond tout à fait à une situation d'apprentissage formelle d'une langue, dans une institution par exemple.

Stephen D. Krashen a aussi élaboré la *théorie du moniteur* (« monitor theory ») pour montrer comment l'apprentissage conscient de la langue influe sur la production en langue étrangère. Il explique que les phrases sont en général initiées par ce qui est acquis, c'est-à-dire les éléments de la langue que nous pensons maîtriser spontanément. Avant ou après la production de la phrase, le moniteur qui contient notre connaissance explicite et consciente de la langue intervient et modifie éventuellement ce qui est produit par le système acquis afin de le rendre plus correct grammaticalement. Le moniteur est donc une instance de contrôle visant à valider la justesse de la production du système acquis. La figure n°21 représente l'interaction de l'apprentissage sur l'acquisition chez l'apprenant adulte, en langue étrangère.

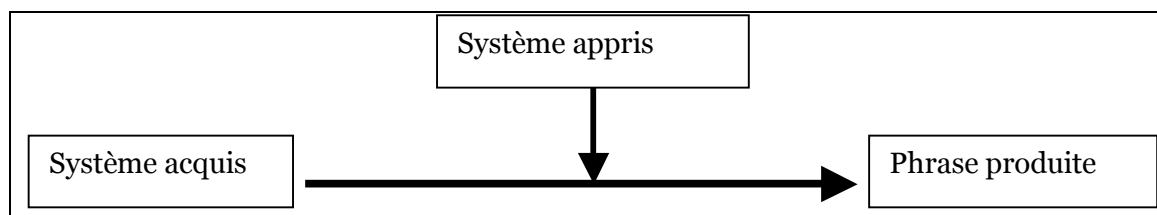


Figure n°21 Modèle pour l'adulte de la performance en langue étrangère¹¹⁸

¹¹⁷ Nous pouvons émettre une réserve sur ce point car un enfant, même s'il acquiert sa langue maternelle de façon naturelle, est souvent corrigé par ses parents ou autre adultes référents. Bien que ces derniers ne fournissent pas à l'enfant la règle de grammaire explicite du fait de langue erroné, ils lui indiquent néanmoins l'erreur et la corrigent. Ce qui n'est pas sans incidence sur l'acquisition de la langue maternelle.

¹¹⁸ D'après Stephen D. Krashen, 1981/2002 : 2.

L'utilisation du moniteur est soumise à quelques principes. Premièrement, il est nécessaire que le locuteur ait du temps pour pouvoir faire fonctionner son moniteur et ainsi produire des phrases grammaticalement correctes, ce qui n'est que rarement le cas dans le flot de la conversation. Deuxièmement, il est nécessaire que le locuteur soit concentré sur la forme et l'exactitude de ses propos. Troisièmement, pour utiliser le moniteur de manière optimale, il est fondamental que le locuteur connaisse les règles de fonctionnement de la langue et en ait une représentation mentale correcte. Ainsi donc, il n'est pas toujours facile de faire fonctionner le moniteur au maximum de ses possibilités, les situations dans lesquelles les trois conditions sont réunies sont rares. Stephen D. Krashen donne comme exemple un test de grammaire, situation dans laquelle le locuteur se focalise sur sa connaissance explicite et consciente des règles de la langue-cible (1981/2002 : 3).

La distinction faite par Stephen D. Krashen entre apprentissage et acquisition est claire et pertinente théoriquement mais apparaît toutefois très cloisonnée et envisage le phénomène comme étant soit complètement naturel (acquisition) soit complètement artificiel (apprentissage). Or, passé ce cap théorique, il semble que dans la réalité, les choses ne soient pas si simples et que cette dichotomie soit un peu trop restrictive. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs soulevé ce problème. Ainsi, Paul Bogaards explique :

« Krashen se contente d'opérationnaliser cette notion en distinguant deux façons qu'ont les locuteurs de porter des jugements de grammaticalité : s'ils se basent sur leur intuition linguistique, c'est qu'ils partent de ce qu'ils ont acquis ; s'ils se réfèrent à une règle, ils se basent sur leur système appris. Mais selon McLaughlin, cette méthode ne peut jamais mener à des résultats fiables : dans beaucoup de cas, le locuteur ne sait pas avec certitude s'il se base sur une règle plutôt que sur son intuition » (1988 : 24).

L'auteur ajoute que Barry McLaughlin propose à la place d'« inconscient » et « conscient » d'utiliser « processus contrôlé » et « processus automatisé ».

Bernard Py, quant à lui, définit l'acquisition comme « le développement spontané, naturel et autonome des connaissances en L2 » et l'apprentissage comme une « construction artificielle, caractérisée par la mise en place de contraintes externes –notamment métalinguistiques et pédagogiques- qui ont pour effet de dérégler l'acquisition sous le fallacieux prétexte de l'améliorer ou de l'accélérer » (1994 : 51).

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

Apprendre : bases théoriques

Pour nuancer un peu les deux notions d'apprentissage et acquisition, Louise Dabène (1990) suggère une représentation sous forme de continuum (voir figure n°22) qu'elle justifie ainsi :

« Dès lors, à la distinction, classique en didactique des langues, entre apprentissage formel dispensé en milieu institutionnel (« artificiel » pour certains) et acquisition informelle en milieu social (« naturel »), nous proposons de substituer une représentation « en continuum » dont les types cités ci-dessus ne constituent que les pôles extrêmes et l'apprentissage en milieu endolingue le pôle moyen. A une extrémité, on se trouverait dans le « tout formel » et à l'autre dans le « tout informel »[...] » (Louis Dabène, 1990 : 10).

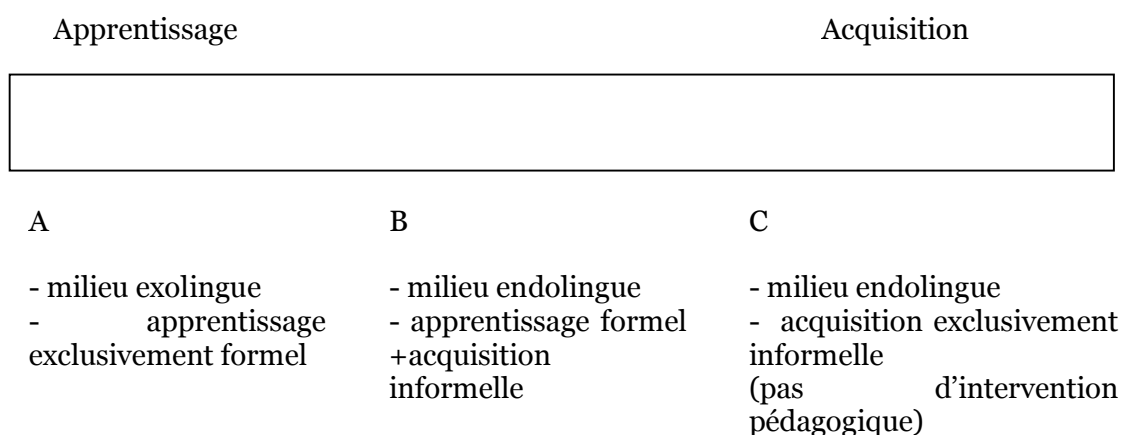


Figure n°22 Continuum de l'apprentissage à l'acquisition (Dabène, 1990 :10)

Rappelons qu'un milieu *exolingue* signifie que l'enseignement de la langue est dispensé dans un pays où cette langue n'est pas parlée tandis qu'*endolingue* caractérise les situations où la langue enseignée est parlée dans le pays. (Louise Dabène, 1990 : 9). Ainsi lorsqu'un apprenant japonais apprend le français à Tokyo, il se trouve en milieu exolingue et ses contacts avec la langue-cible ont lieu principalement dans la salle de classe, en contexte formel, il sera donc dans le cas A du continuum. Le cas B pourrait être illustré par l'exemple d'un Anglais vivant en France et prenant des cours de français dans une école de langue. Il serait donc en milieu endolingue et apprendrait la langue-cible à la fois en cours (apprentissage formel) et dans la vie quotidienne au contact des Français, des médias, etc. (acquisition informelle). Enfin, le cas C pourrait être illustré par un travailleur migrant polonais, en France (milieu endolingue), n'ayant pas l'occasion de suivre des

cours de français et apprenant la langue au travail et dans la vie quotidienne (acquisition informelle).

Sur ce continuum, où peut-on placer le cas d'enfants francophones apprenant l'anglais à l'école en France? Assurément, ils sont en milieu exolingue mais se situent-ils du côté de l'apprentissage ou de l'acquisition ? Stephen D. Krashen (1981/2002) considère que l'enseignement des langues au sein d'une institution est lié à l'apprentissage dans la mesure où il est formel et conscient. Mais lorsque les enfants apprennent une langue étrangère avant 6 ou 7 ans, il est fort rare que le cours de langue soit constitué d'un enseignement explicite de la grammaire. Au contraire, les contenus étant transmis par l'intermédiaire de jeux, de chansons et d'histoires, les enfants apprennent de manière moins consciente et inductive que dans une situation de classe plus formelle et explicite. Nous pourrions donc situer l'enseignement précoce des langues (dans la mesure où il s'apparente le moins possible à une situation d'apprentissage formelle) à droite du A sur le continuum de Louise Dabène.

D'un point de vue plus psychologique, Alan Baddeley tente de déterminer les conditions essentielles à l'apprentissage de la façon suivante :

« Si vous avez quelque chose à apprendre, vous devez évidemment, avant tout y prêter attention ; deuxièmement, une certaine expérience vous sera nécessaire ; troisièmement, la matière devra être organisée, et cela inclut la nécessité de relier l'information nouvelle à ce que vous connaissez déjà. Enfin, il faudra qu'une certaine forme de consolidation intervienne, bien que, contrairement aux trois aspects précédents de l'apprentissage, celui-ci n'est vraisemblablement pas contrôlé par le sujet » Alan Baddeley (1990/1992 : 161).

Il met ici en évidence l'importance de *l'attention* sur laquelle nous reviendrons plus loin (en 1.4) mais aussi la nécessité d'organiser la matière à apprendre : la contextualiser, lui donner un sens, la situer dans ce qui est déjà connu car l'apprentissage ne se fait jamais sur un terrain vierge, il appelle toujours d'autres connaissances antérieures, plus ou moins directes. Par exemple, si un enfant apprend un mot en langue étrangère, il va sans doute faire le lien avec son équivalent en langue maternelle et il va parfois même associer la prononciation du mot nouveau à une prononciation de sa langue maternelle en disant « ça ressemble un peu à tel mot ». La consolidation est également un facteur important, il faut que ce qui vient d'être appris soit réactivé sous peine d'oubli rapide.

Dans cette section, nous allons faire mémoriser des mots à des enfants. Les deux premières expériences (n° 6 et 7) concerneront des mots connus dont il faudra se

souvenir pendant une brève période tandis que dans la troisième expérience (n°8), il s'agira *d'apprendre* des mots en anglais. Même si aucune règle explicite de fonctionnement ne sera donnée aux enfants, nous parlerons tout de même *d'apprentissage* car les jeunes sujets seront placés dans un contexte formel (expérience menée dans l'espace institutionnel), il leur sera également explicitement indiqué que le but est « d'apprendre des mots en anglais » et on leur demandera de se souvenir des mots. Il sera donc pertinent pour nous de parler d'apprentissage au sens utilisé par Daniel Gaonac'h (1982 : 2) « résultat d'activités plus ou moins formalisées et systématisées et s'exerçant le plus souvent en milieu institutionnalisé ».

1.2 De la variabilité dans les apprentissages

A la fin de la Section 2 de ce travail, nous évoquons la variabilité de perception chez les enfants. Nous avons vu notamment que nos jeunes apprenants ne prenaient pas appui de la même façon sur les différentes modalités qui leur étaient proposées et par conséquent, ne leur donnaient pas la même importance. Nous avons alors parlé de *style d'apprentissage* pour qualifier cette variation dans l'usage des divers supports et dans la perception que les enfants en avaient. Comment les chercheurs définissent-ils cette notion de *style d'apprentissage* ? Cette appellation correspond-elle au sens que nous voulons lui attribuer ?

1.2.1 Une confusion terminologique

Comment peut-on aider efficacement un élève si l'on ne sait pas comment il apprend ? Comment peut-on enseigner si nous ne savons pas nous-mêmes comment nous apprenons ? Depuis plusieurs dizaines d'années, de nombreux chercheurs et praticiens se sont penchés sur la variabilité dans les apprentissages. Ils ont souvent abordé cette question sous des angles différents mais parfois complémentaires et ont proposé de nombreux modèles théoriques autour de l'apprentissage et de la variabilité interindividuelle. Ainsi, *styles cognitifs*, *styles d'apprentissage*, *stratégies d'apprentissage*, *profil d'apprentissage*, *profil pédagogique*, etc., sont des termes plus ou moins couramment utilisés dans la littérature pédagogique comme didactique et psychologique. Tantôt toutes ces appellations renvoient à la même réalité, tantôt chacune peut avoir plusieurs significations en fonction de l'auteur qui l'emploie. Un même auteur peut même parfois utiliser différents termes dans un même article pour parler du même concept. Tout cela résulte en un champ d'étude à

la fois extrêmement vaste et confus. Nous allons nous concentrer principalement sur les deux appellations les plus couramment utilisées : *style cognitif* et *style d'apprentissage* :

Paul Bogaards, par exemple, appelle *style cognitif* ce qu'il définit ainsi :

« On peut définir le style cognitif comme la façon dont un individu perçoit et traite les informations qui se présentent à lui, ou, pour reprendre les termes de Reuchlin (1981 : 113)¹¹⁹, comme « l'organisation et les modalités générales de fonctionnement des processus par lesquels chaque sujet acquiert et élabore les informations sur son environnement » (1988 : 65).

Il cite également (1988 : 65) la thèse de doctorat de Monique Boekaerts ¹²⁰ (1978) qui décrit l'aspect idiosyncrasique de l'apprentissage : chaque individu a sa façon personnelle de percevoir, d'interpréter, de coder de récupérer les informations qui l'entourent. Elle distingue le code visuel du code verbal. Monique Boekaerts explique aussi que plusieurs chercheurs opposent deux façons d'apprendre majeures : globale et analytique, ce qu'elle appelle le *style cognitif*. Enfin, elle montre que le phénomène de spécialisation hémisphérique, c'est-à-dire la prédominance d'un hémisphère sur l'autre (le gauche lié à ce qui est verbal, analytique, rationnel etc. ou le droit associé au non verbal, synthétique, émotionnel etc.), peut avoir un impact sur la façon d'apprendre. Elle nomme ainsi l'association de ces trois facteurs : préférence de traitement d'information, style cognitif, et préférence hémisphérique : *style d'apprentissage*. Ainsi donc, dans sa définition de style d'apprentissage, Monique Boekaerts englobe à la fois la perception, le mode de traitement d'information et le traitement quasi-neurologique de la connaissance.

Ceci est assez proche de la définition de *style cognitif* de Janine Flessas (1997) :

« Le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle.

Les modalités sensorielles les plus sollicitées dans l'apprentissage sont certainement l'ouïe et la vue, même si l'on sait aussi à quel point le geste et le toucher peuvent être nécessaires à certains enfants, en particulier ceux qui présentent une déficience visuelle ou même auditive ».

Elle envisage également le traitement cérébral de l'information qui peut être soit séquentiel, soit simultané ce qui lui permet de définir quatre styles : *séquentiel*

¹¹⁹ Référence citée par Paul Bogaards, non consultée par nous : REUCHLIN, Maurice (1981) *Psychologie*, Paris: PUF.

¹²⁰ Référence citée par Paul Bogaards, non consultée par nous : Boekaerts, Monique (1978) *Towards a theory of learning based on individual differences*, Tillburg: thèse de doctorat.

verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal, représentés et explicités dans la figure n°23 :

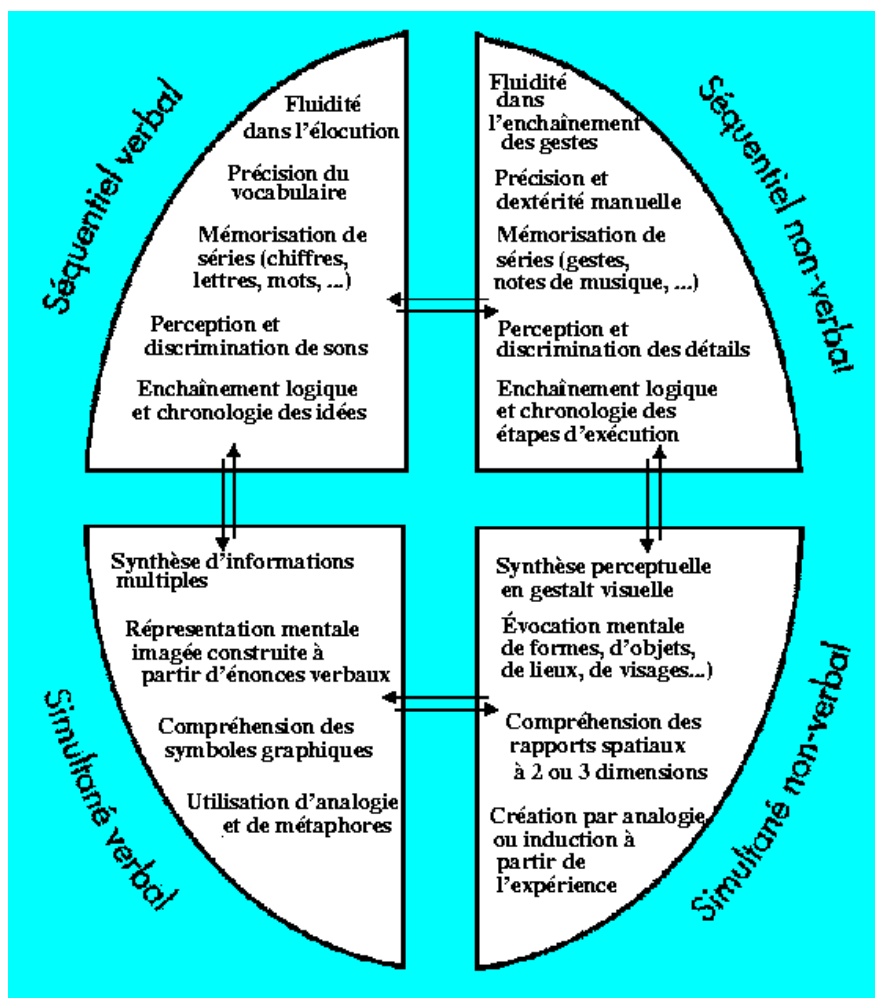


Figure n°23 *Fonctions cognitives rattachées aux 4 quadrants d'apprentissage*¹²¹

Jacques Chevrier et ses collègues (2000) en essayant de présenter la notion de *style d'apprentissage* dans une perspective chronologique, considèrent le *style cognitif* comme un « parent du style d'apprentissage ». Ils expliquent comment sur la base de la notion de style cognitif, développée dans les années 1960, est apparu ensuite le concept de style d'apprentissage :

« En quête de moyens plus pratiques pour respecter les différences individuelles des élèves, les chercheurs et les praticiens développent des outils conceptuels (définitions, modèles, etc.) et pratiques (instruments, techniques) pour mesurer les caractéristiques des élèves en termes d'apprentissage plutôt qu'en termes généraux de fonctionnement cognitif. La notion de style cognitif n'étant pas assez spécifique et demeurant liée à un contexte de «laboratoire», celle de style d'apprentissage est donc apparue nécessaire au moment où praticiens et chercheurs ont voulu répondre aux besoins particuliers des apprenants en

¹²¹ D'après Janine Flessas, 1997.

adaptant les façons de présenter les cours et le matériel pédagogique [...]. Voilà donc une différence fondamentale entre le style cognitif et le style d'apprentissage. Ce dernier a une visée essentiellement pédagogique que le premier n'a pas. [...]

Forte de ces courants idéologiques, la notion de style d'apprentissage s'incarne, au cours des années soixante-dix, dans plusieurs instruments. La réflexion sur les différences individuelles importantes à prendre en considération en contexte scolaire s'oriente dans plusieurs directions. La diversité conceptuelle qui caractérisait la notion de style cognitif prend rapidement la même ampleur dans le cas du style d'apprentissage. Pour tous les auteurs cependant, il s'agit bien de tenir compte des facteurs qui ont à la fois un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage de l'élève et engendrent des différences individuelles importantes et pertinentes pour les enseignants qui désirent rendre leurs élèves plus efficaces dans leur apprentissage » (Jacques Chevrier *et al.*, 2000).

Comme il est souligné dans cette longue citation, les travaux autour du style d'apprentissage se multiplient dès les années 1970 et constituent un vaste champ de recherche. Ceci est confirmé par Franck Coffield et ses collègues (2004) à travers une synthèse extrêmement détaillée des études traitant de ce concept qu'ils nomment globalement *learning style* (style d'apprentissage). Leur étude estime que les recherches sur les styles d'apprentissage appartiennent à trois domaines majeurs : théorique, pédagogique et commercial (2004 : 1). Evidemment, les études, expérimentations et enjeux (financiers ou académiques) varient souvent en fonction du domaine dans lequel est produit le modèle. En se basant sur des critères stricts comme le sérieux de la publication, la fiabilité de l'étude et l'usage fait du modèle tant par d'autres scientifiques que par des praticiens, Franck Coffield et ses collègues ont sélectionné plus de 800 références bibliographiques (sur un total de 3800), ce qui leur a permis de rassembler pas moins de 71 modèles de styles d'apprentissage dont ils ont extrait 13 modèles principaux (les 58 restant étant considérés comme des dérivés des principaux).

La plupart de ces modèles sont répartis en 5 catégories principales sur un continuum allant des styles considérés comme génétiques et donc immuables aux styles envisagés comme flexibles et changeant et que nous pouvons voir dans la figure n°24.

Nous ne détaillerons pas ici toutes ces familles et encore moins tous ces modèles, Franck Coffield et ses collègues l'ayant fait de manière très minutieuse mais nous nous concentrerons sur la première famille dont le modèle phare est celui de Rital Dunn et Kenneth Dunn. La raison fondamentale qui nous a poussée à choisir ce

modèle est qu'il est le seul répertorié dans l'étude (sur les 13 principaux) à traiter vraiment des modalités de perception (visuelle, auditive, tactile et kinesthésique).

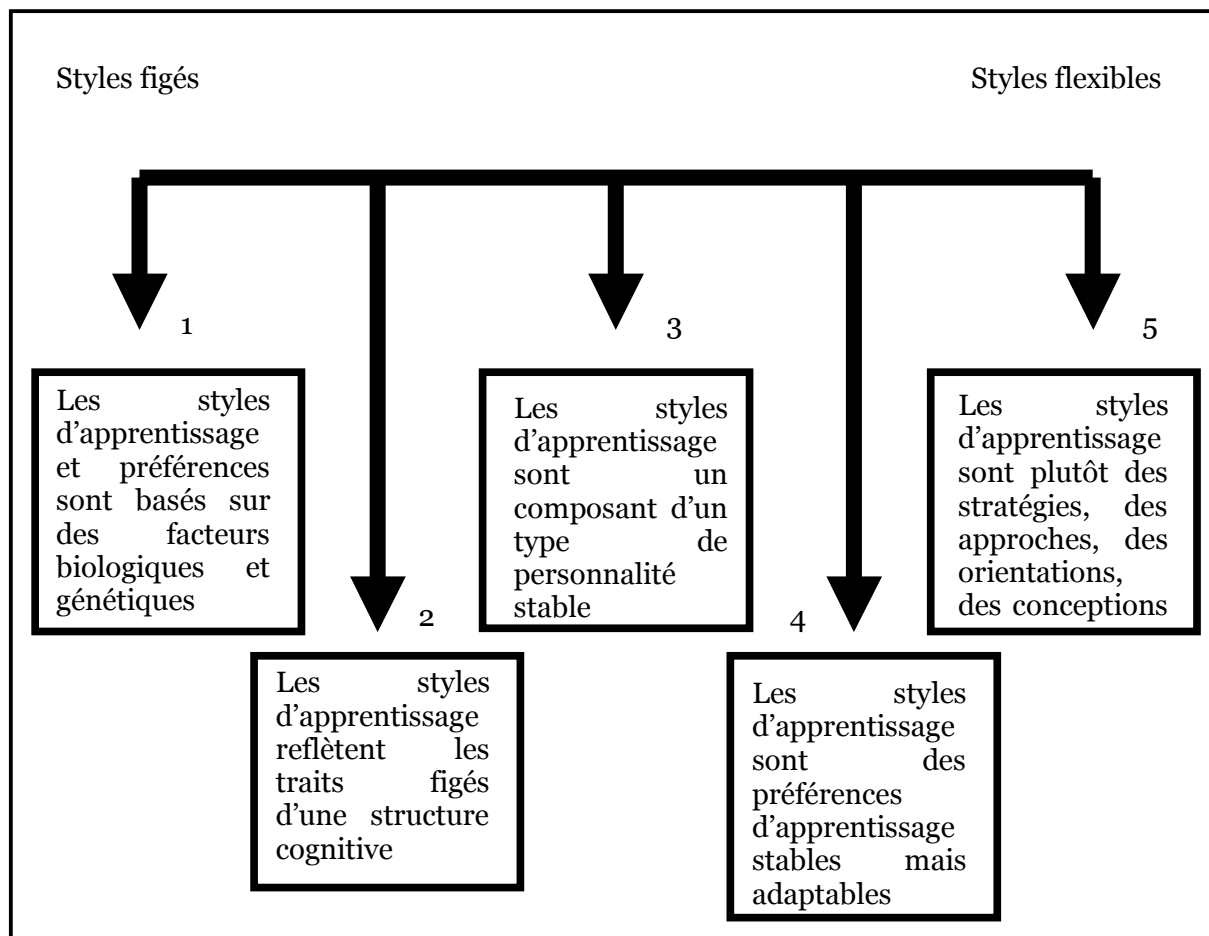


Figure n°24 *Les 5 familles de styles d'apprentissage*¹²²

Dans ce modèle, le style d'apprentissage est défini selon 5 stimuli principaux qui sont de nature a) environnementale, b) émotionnelle, c) sociologique, d) psychologique et e) physiologique. Ainsi en ce qui concerne **l'environnement**, on cherche à connaître les préférences des sujets en terme de bruit (travailler avec de la musique ou dans le calme), d'éclairage (lumineux ou tamisé), de température (fraîche ou chaude), de mobilier (assis sur une chaise, un fauteuil, un lit ; travailler dans sa chambre, dans un bureau, à la bibliothèque...). Sur le plan **sociologique**, on essaie de savoir si l'apprenant préfère travailler seul ou en groupe, avec des pairs ou une figure autoritaire (professeur), toujours dans la même configuration ou changer souvent. On se demande aussi, s'il a besoin d'une motivation venant d'adultes : faire plaisir à ses parents, son mentor etc. Dans le registre **émotionnel**, on examine la

¹²² Adapté de Franck Coffield et a., 2004 : 9.

motivation de l'individu pour l'apprentissage, sa responsabilité face à l'institution (accepte-t-il de faire ce qu'on lui demande, par exemple), son degré de persévérance dans le travail, le besoin de structuration dans l'apprentissage. Au niveau **psychologique**, on cherche à savoir si l'individu apprend de manière plutôt analytique ou globale et s'il est plutôt réflexif ou impulsif. Enfin, les aspects **physiologiques** sont abordés, notamment la préférence de l'apprenant pour une modalité (auditive, visuelle, tactile ou kinesthésique), s'il a besoin de s'alimenter pendant qu'il travaille (boire un café, manger des bonbons, etc.), le moment de la journée où il est le plus efficace et s'il a besoin ou non de se déplacer pendant qu'il apprend ou s'il doit rester assis et immobile (Franck Coffield *et al.*, 2004 ; Andrea Honigsfeld et Rita Dunn, 2006). La combinaison de toutes ces préférences constitue le style d'apprentissage de chacun.

Ce sont évidemment les modalités qui nous intéressent le plus dans ce modèle. Il faut noter qu'il y en a 4 : visuelle, auditive, kinesthésique et tactile. Le modèle considère que les apprenants à dominance auditive apprennent mieux par l'écoute, les conférences, la discussion et l'enregistrement. Les visuels préfèrent lire, visualiser des schémas, des images et ferment les yeux pour se souvenir d'informations. Les tactiles utilisent leurs mains, soulignent et prennent des notes. Enfin, les kinesthésiques utilisent leur corps, apprennent en expérimentant eux-mêmes, en interviewant, en construisant et en dessinant eux-mêmes et préfèrent les activités ludiques, de dramatisation et de mise en scène. Cependant, la distinction entre tactile et kinesthésique, qui n'est pas toujours faite dans la recherche, ne nous semble pas pertinente ici. Le fait d'utiliser ses mains, de souligner et d'écrire est pour nous une des caractéristiques de l'apprenant kinesthésique car cela implique le corps. De plus, dans le cas de l'enseignement précoce, le style tactile n'a pas lieu d'être puisqu'il fait référence à l'utilisation de l'écrit et de la lecture dans l'apprentissage, domaine encore inconnu à nos jeunes sujets. Voilà, pourquoi, nous n'envisagerons dans ce travail que trois modalités : visuelle, auditive et kinesthésique.

Le modèle de Dunn et Dunn est valorisé par de nombreuses institutions scolaires aux USA et par ses auteurs très prolifiques en matière de littérature scientifique et d'articles variés sur leur modèle. Cependant, plusieurs études critiques ont mis en avant la fragilité des fondements théoriques et de la validation expérimentale du modèle (pour une revue des critiques, voir Franck Coffield *et al.*

2004). Le modèle Dunn et Dunn suppose que le fait d'adapter la façon d'enseigner aux stimuli préférés de l'apprenant peut renforcer l'apprentissage. Pourtant, en ce qui concerne la modalité, rares sont les études citées par Franck Coffield *et al.* (2004 : 24) qui ont pu montrer expérimentalement l'effet positif de l'adaptation de la modalité à la présentation de consignes, par exemple. En ce qui concerne l'apprentissage du lexique en langue étrangère, Franck Coffield et ses collègues ne répertorient pas d'études expérimentales montrant l'impact de la modalité sur la mémorisation.

1.2.2 L'importance de la préférence modale

Nous avons mis de côté les autres modèles de styles d'apprentissage car ils prennent en compte un grand nombre de paramètres qui ne font pas directement partie de notre étude, bien que la plupart soient très intéressants et tout à fait pertinents. Ce qui nous importe, comme nous l'avons déjà expliqué, c'est la préférence des apprenants pour une modalité particulière.

C'est ce qu'Antoine de la Garanderie (1980) a appelé *profils pédagogiques* et qu'il définit comme « la représentation figurée des habitudes évocatives et des langues pédagogiques dont elles sont des formes d'expression. » (1980 : 104) Il explique également :

« Puisque le retour que le sujet connaissant opère à partir de perceptions visuelles ou auditives se détermine très tôt dans une habitude évocative, qui donne lieu à une production d'images ou visuelles ou auditives, puisque cette forme déterminée d'évocation visuelle ou auditive a pour conséquence un mode spécifique de mémorisation et de compréhension, puisqu'enfin cette détermination viendrait d'une disposition cérébrale naturelle, ne peut-on pas appeler cette forme fondamentale d'habitude évocative *la langue maternelle pédagogique*.

Elle est bien une langue puisqu'elle est pour le sujet connaissant son moyen propre de communication avec le passé : forme de mémorisation, et avec l'intelligible : forme de sa compréhension. (...) Nous retenons donc l'expression de langue maternelle pédagogique pour désigner l'habitude évocative fondamentale. (1980 : 96-97).

Seulement, si la définition d'Antoine de la Garanderie est tout à fait intéressante, elle se limite à deux profils (visuel et auditif) et laisse complètement de côté le kinesthésique. Ce profil est mis en valeur par Hélène Trocmé-Fabre (1987/1997) et elle le considère trop souvent écarté par l'institution scolaire :

« L'apprenant à dominance kinesthésique est malheureux à l'école. Il a besoin de bouger pour apprendre avec son corps dans l'espace. Le mouvement (externe et le « ressenti » interne lui est absolument nécessaire. Le priver de mouvement et de

rythme revient à le priver de ses moyens, à le mutiler de son énergie » (1987/1997 : 201).

Hélène Trocmé-Fabre (1987/1997) explique que nous possédons plusieurs systèmes sensoriels qui nous permettent d'appréhender le monde, notre mémorisation dépend de ces différents systèmes. Notre *système sensori-moteur* nous permet de percevoir l'environnement sous divers angles (olfactif, tactile, gustatif...). Notre *système auditif* est le plus discriminatif car, à la naissance, l'être humain peut percevoir tous les sons, intonations et rythmes de toutes les langues. Néanmoins, au bout de quelques mois, l'oreille apprend à se limiter aux sonorités du monde qui l'entoure et elle perd sa large capacité perceptive. Notre *vision*, quant à elle, est notre plus grande source d'information. Le million de fibres nerveuses qui compose notre nerf optique permet au phénomène visuel de s'opérer sur plusieurs niveaux : « au niveau perceptif, par la capacité d'interpréter des images, identifier des formes. A un niveau plus complexe, la vision implique la catégorisation, la mémorisation et l'attention. » (Hélène Trocmé-Fabre, 1987/1997 : 52) Ainsi, au vu des différents systèmes de perception à notre disposition, il est important d'en tenir compte au cours du processus d'apprentissage. Chacun de nous apprend d'une manière qui lui est propre avec, en principe, une tendance préférentielle pour l'une des trois mémoires sensorielles : auditive, visuelle ou kinesthésique ou parfois une combinaison de deux de ces mémoires. Ces préférences apparaissent très tôt chez l'individu, on estime que l'entourage a un rôle très important dans cette sélection en donnant au tout petit des habitudes d'appréhension et d'organisation du réel. Pour les chercheurs en neurophysiologie, les expériences positives vécues par le jeune enfant ont un impact crucial sur sa future tendance d'apprentissage ; le canal qui a servi à cette expérience positive est valorisé (Hélène Trocmé-Fabre 1987/1997 : 200).

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans ce travail de recherche, c'est donc la préférence des apprenants pour une modalité particulière qui facilite leur apprentissage car celle-ci peut avoir un impact sur leur façon de travailler et de traiter les ressources mises à leur disposition (voir, par exemple, Richard Duda, 1995 et 2001, au sujet de la prédominance des apprenants auditifs au Centre de Langues de l'Université de Nancy).

Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans ce travail de recherche, c'est donc la préférence des apprenants pour une modalité particulière qui facilite leur

apprentissage. Comme nous venons de le voir, il est très difficile d'employer un terme comme « style cognitif » ou « style d'apprentissage » pour définir seulement la préférence modale car ce terme peut signifier bien d'autres choses. Aussi, il nous semble pertinent de nommer cette préférence autrement afin que le lecteur puisse savoir précisément de quoi nous parlons ici. Notre but n'est pas d'ajouter une nouvelle appellation à la litanie évoquée ci-dessus mais de concentrer ce qui nous intéresse sous une seule dénomination et laisser les termes de styles d'apprentissage ou style cognitif ou autres à leurs auteurs et aux notions et conceptions souvent très pertinentes que ces termes englobent. Nous parlerons donc ici de **préférence modale**. Ceci renverra donc à l'attirance que montre un sujet apprenant pour une modalité de présentation et de traitement des informations : celle-ci peut être auditive, visuelle ou kinesthésique ou un mélange de plusieurs. Le terme « préférence » n'est pas choisi au hasard mais montre bien qu'une modalité est plus appréciée que les autres ce qui n'exclut pas pour autant le recours à celles-ci. Ainsi, un apprenant peut être très kinesthésique mais peut se souvenir très bien d'informations fournies à l'oral ou visualisées sous forme d'images. D'ailleurs, on peut se demander si la multiplication des supports n'est pas bénéfique à tous les apprenants.

1.2.3 Du mélange des modalités

Dans leur travail sur l'impact de la multimodalité sur l'apprentissage avec des outils multimédia, Roxanna Moreno et Richard E. Mayer (2000) montrent que pour une meilleure intégration des informations et pour rendre l'apprentissage plus signifiant, il est nécessaire que les supports multimédia présentent des modalités picturales et orales afin d'utiliser les ressources visuelles et auditives de la mémoire de travail.

Roxanna Moreno et Richard E. Mayer se reposent théoriquement parlant sur les travaux d'Allan Paivio et notamment à la Dual Coding Theory (DCT) qui soutient que l'apprentissage est renforcé lorsqu'il est présenté à la fois dans une modalité verbale et non verbale. La DCT conçoit donc que les représentations mentales sont composées à la fois d'un mode verbal et d'un mode non verbal. Le verbal est caractérisé par les mots (qu'ils soient entendus, articulés, lus ou écrits), ils sont arbitraires et dénotent à la fois des objets et des événements concrets et des idées abstraites. Le code verbal est composé d'unités séparées et discrètes qui sont

combinées de manière linéaire pour former des phrases (James M. Clark & Allan Paivio, 1991 : 151). En revanche, le mode non verbal est composé d'images, de sons, d'actions, d'émotions et d'autres éléments non linguistiques (1991 : 151) mais aussi de mouvements (1991 : 185). Il illustre concrètement ce à quoi il réfère. Contrairement au mode verbal, les représentations mentales non verbales peuvent encoder plusieurs informations simultanément (1991 : 152).

Ainsi donc, selon James M. Clark et Allan Paivio, convoquer chez l'apprenant des représentations à la fois verbales et non verbales, permet un meilleur apprentissage car cela contribue au renforcement de la compréhension et de la mémorisation.

Alan Baddeley (1990/1992 : 185) explique également que coder une information de plusieurs façons différentes semble avoir un impact sur la mémorisation et montre qu'il existe plusieurs façons de représenter une information, si l'on prend l'exemple du mot « chat », il est possible de le coder phonologiquement ou sémantiquement :

« En termes de codage phonologique, nous n'avons qu'un petit nombre de dimensions dans lesquelles il pourrait être représenté, différents types et tons de voix possibles, mais à part cela, pratiquement rien de plus que les sons de base qui constituent l'item. Par contre, la sémantique d'un chat comprend beaucoup de traits, comme le fait que c'est un animal de compagnie, ses habitudes, l'apparence visuelle des chats, les chats particuliers que vous avez connus, le rapport entre les chats et les tigres, et ainsi de suite » (1990/1992 : 185).

Si l'expérimentateur demande au sujet d'effectuer certaines tâches sur les mots à mémoriser (trouver des rimes, répondre à des questions sémantiques, compléter des phrases, etc.), ces opérations vont laisser des traces qui permettront au sujet de mieux mémoriser ces mots, notamment dans des tâches de reconnaissance (dire si le mot a déjà été présenté ou non). Ainsi donc, dans une expérience, les opérations à accomplir sur un item par un sujet laissent des traces et, plus il y a de traces, plus il y a de possibilités de rétention, de même, plus les traces sont complexes, plus elles ont un impact important.

« Cette interprétation suppose deux choses, premièrement que l'encodage de beaucoup de traits distinctifs va aider la reconnaissance et, deuxièmement qu'un codage sémantique plus profond et constructif aura tendance à entraîner l'encodage d'un plus grand nombre de traits » (Alan Baddeley, 1990/1992 : 186).

Alan Baddeley ajoute également qu'en codant un item de différentes façons, un sujet a plus de chances de le reconnaître ultérieurement :

« Le concept de renforcement de la discriminabilité de la trace mnésique par codage multiple offre également une explication du fait que la réalisation motrice

tend à améliorer l'apprentissage. Cohen (1981)¹²³, par exemple, a mené une étude dans laquelle on présentait aux sujets des séries d'objets. Dans une condition, ils devaient accomplir une action sur chaque objet. Par exemple, on leur montrait une allumette, et on leur disait : « Cassez l'allumette ». Le niveau de rappel libre qui suivait était considérablement plus élevé dans cette condition agie que dans une condition où l'instruction était lue mais pas accomplie » (1990/1992 : 186).

D'autres études présentées par Alan Baddeley (1990/1992 : 186-187) montrent l'effet important de la réalisation motrice sur l'apprentissage justifiant ainsi la trace très riche laissée par cette réalisation. Ainsi donc un codage multiple renforce la mémorisation et c'est sur cette base que nous allons travailler dans cette section. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs conseillé aux enseignants de multiplier les modalités de présentation des informations. Ainsi, dans un article intitulé « Personnalité enfantine et apprentissage des langues », Bernard Mallet explique :

« [...] il est fondamental de favoriser au maximum une approche active de la langue étrangère basée sur des pratiques permettant une sémiotisation des significations proposées par observation et mise en œuvre. Ce travail sur les rapports transcodiques est un outil puissant d'approche et de fixation du sens dans la mesure où il permet d'en donner une perception non plate, dans laquelle le sens est perçu simultanément de différents points de vue. Ceci permet de créer un réseau d'associations facilitant l'accès au mot ou à l'énoncé, donc à sa compréhension et à sa fixation » (1991 : 90).

Hélène Trocmé-Fabre (1987/1997) ne dit pas autre chose :

« La prise d'information est affinée par un *travail systématique sur les paramètres visuel, auditif, kinesthésique* [...]. Il revient à chaque enseignant de créer des exercices *ad hoc* pour développer ces très nombreux paramètres dont certains restent étouffés, inconsciemment effacés par des habitudes routinières ou un environnement réducteur. Il faut préciser que le travail sur les paramètres sensoriels est aussi enrichissant pour l'enseignant que pour les apprenants... car l'enseignant n'est pas protégé à vie contre l'ensablage de ses facultés ! La prise d'information multisensorielle est en soi une aide puissante à la mémorisation » (1987/1997 : 140).

Il apparaît donc que c'est sans doute la multiplication des supports qui renforce l'apprentissage, plus que l'utilisation d'une modalité particulière et adaptée pour ou favorisée par chaque apprenant. Mais il n'est pas inutile cependant de se demander aussi si certains supports sont plus efficaces que d'autres sur la mémorisation.

1.3 La mémorisation

Sujet ô combien complexe, la mémoire et le processus de mémorisation préoccupent les chercheurs depuis toujours. Nombres d'ouvrages et d'études ont été

¹²³ Référence citée par Alan Baddeley, non consultée par nous: COHEN, Ronald L. (1981) « On the generality of some memory laws ». *Scandinavian Journal of Psychology*, 22, pp. 267-282.

publiés sur le sujet sans que l'on ne parvienne vraiment à cerner complètement ce phénomène subtil. Notre intention n'est pas ici de faire une synthèse de tous les travaux sur la mémoire car nous pourrions y consacrer une thèse entière et même plusieurs mais plutôt de présenter au lecteur les bases sur lesquelles nous avons travaillé pour traiter de l'impact du geste sur la mémorisation. Nous présenterons ici quelques éléments sur l'attention et sur les différentes mémoires.

1.4 L'attention

Tout d'abord, l'*attention* est nécessaire à la mémorisation. Elle peut être définie comme la « capacité à sélectionner une partie des stimuli présents dans notre environnement (...) » et ce faisant, nous nous focalisons sur un stimulus particulier afin de le traiter plus profondément (Patrick Lemaire, 1999 : 69). Le fait de porter attention à un stimulus spécifique de notre environnement, identifié et reconnu comme pertinent pour notre survie, plaisir ou satisfaction de nos besoins, est généralement appelé par les psychologues *attention sélective* (Patrick Lemaire, 1999 : 70 pour une revue des différentes théories sur l'attention sélective).

Au sujet de l'attention, Alan Baddeley (1990/1992 : 176) raconte que dans les années 1980, la radio britannique BBC avait diffusé massivement une annonce radiophonique indiquant le futur changement de longueur d'ondes sur lesquelles elle émettait et donnant les nouvelles fréquences. Alan Baddeley et un collègue avaient alors travaillé sur ce message et tenté de voir s'il avait été retenu. Ils avaient interrogé des sujets écoutant beaucoup la radio et leur avaient demandé les nouvelles fréquences. A peine 1/5 des réponses données étaient exactes et pourtant les sujets avaient dû entendre le message plus de 1000 fois, mais ils n'y prêtaient pas attention.

Les publicitaires sont plus compétents de nos jours et travaillent davantage sur la forme des messages à transmettre. Ainsi, en 2006, en France, l'opérateur téléphonique chargé des renseignements (le 12) était privatisé. Dès lors, le 12 disparaissait et une multitude d'opérateurs privés avec un numéro à 6 chiffres apparaissaient. De nombreuses campagnes publicitaires sont alors apparues sous diverses formes avec pour même objectif : que le public mémorise le numéro de l'opérateur plutôt que celui de la concurrence. Les publicistes avaient évidemment joué sur différentes modalités pour atteindre la mémoire à long terme d'un maximum de personnes : chansons, animations visuelles, moyens mnémotechniques, films

publicitaires comiques...afin de marquer les esprits de tous les individus, même ceux qui ne prêtaient que peu attention à la publicité. Précisons au passage que c'est la multimodalité qui est privilégiée ici comme technique de mémorisation et qu'elle semble efficace.

Un autre point mis en avant au sujet de l'attention est la répartition de nos ressources attentionnelles. Plusieurs études dans lesquelles les sujets devaient effectuer deux tâches simultanément (par exemple, rappeler des listes de mots tout en classant des cartes) montrent que les performances étaient moins bonnes que si les tâches étaient accomplies séparément (Patrick Lemaire, 1999 : 70). En l'occurrence, en reprenant notre exemple de mémorisation de mots à court terme en classant des cartes, on constate qu'une tâche secondaire qui requiert l'attention du sujet détériore la mémorisation (voir Alan Baddeley, 1990/1992 pour une synthèse des travaux à ce sujet).

1.5 Les différentes mémoires

Il convient ici de faire un bref et simple rappel théorique du fonctionnement de la mémoire dans le domaine de la psychologie. Les chercheurs distinguent traditionnellement trois types de mémoires principales : la mémoire sensorielle qui conserve fidèlement mais brièvement les informations apportées par les sens, la mémoire à court terme (MCT) qui enregistre temporairement des événements et la mémoire à long terme (MLT) qui retient, entre autres, les événements significatifs dans la vie d'un sujet, les processus manuels et le sens des mots...pour une durée beaucoup plus importante. Pour être mémorisée, une information passe successivement par ces trois mémoires. Mais, évidemment, toute donnée filtrée par la mémoire sensorielle n'atteint pas nécessairement la MCT et ainsi de suite.

La MCT est aujourd'hui plus majoritairement appelée *mémoire de travail* (MDT) par les psychologues qui la considèrent comme un système actif. Selon Alan Baddeley, la MDT est composée d'un système de contrôle de l'attention qui supervise et coordonne un certain nombre de systèmes enclaves auxiliaires, il appelle ce système de contrôle : *administrateur central* et les deux systèmes enclaves sont la *boucle phonologique* et le *calepin visuo-spatial* (1990/1992 : 84).

La boucle phonologique permet de stocker des unités verbales pour une durée limitée. Pour mesurer la capacité de la MDT d'un individu, on lui présente une liste

d'items (des nombres ou des mots ou encore des syllabes) et on lui demande de répéter le maximum d'items entendus dans le même ordre ou en rappel libre. La quantité d'éléments de la liste mémorisée par le sujet correspond à ce qu'on appelle son *empan mnésique* (Alan Baddeley, 1990 : 50). Celui-ci est fixé à environ 7 items plus ou moins 2, comme l'a montré George A. Miller (1956), pour un individu adulte normal. Chez les enfants, on peut s'attendre à un empan plus restreint qui va s'étendre avec l'âge et le développement cognitif. Le terme de « boucle » implique l'idée que l'individu se répète mentalement en boucle les éléments qu'il veut mémoriser pour une courte durée, comme lorsque l'on veut se rappeler un numéro de téléphone avant de le composer ou en cherchant un crayon pour le noter !

Les éléments qui sont traités par la MDT peuvent être oubliés très rapidement si le sujet est occupé à une autre tâche (comme nous l'avons vu plus haut) ou si, tout simplement, il ne fait pas d'effort particulier pour se rappeler les informations.

A côté de cette boucle phonologique qui stocke des mots, on trouve un calepin visuo-spatial qui stocke des images. La coexistence de ces deux mémoires est justifiée par des études montrant que les sujets peuvent gérer simultanément une boucle de mots et une boucle d'image sans que l'une ne nuise à l'autre alors qu'il est impossible de stocker deux ensembles verbaux en même temps dans la boucle phonologique. Le rôle de l'administrateur central est d'orchestrer l'ensemble en gérant les entrées des informations et leur passage dans la boucle phonologique ou dans le calepin visuel pour les stocker à court terme avant de les envoyer éventuellement en mémoire à long terme.

Lors du passage dans la MLT, les informations sont codées, c'est-à-dire qu'elles ne sont pas mémorisées comme des copies du réel. On sait encore peu de choses sur la mémoire à long terme et la façon dont les informations y sont stockées. On peut se demander s'il existe un double codage (verbal et imagé) comme le soutient Allan Paivio (voir plus haut paragraphe 1.2.3) ou si les informations se transforment en codage sémantique (Alan Baddeley, 1990/1992 : 68). Une chose semble certaine, une information est mieux mémorisée lorsqu'elle est donnée à la fois sous forme verbale et sous forme visuelle (Cécile Delannoy, 1994 : 43) et les apprenants capables de générer des images mentales mémorisent mieux que les autres.

2 Considérations méthodologiques

Avant de présenter les expérimentations de cette Section 3, il convient de faire état d'un certain nombre de considérations méthodologiques importantes. Elles viennent compléter celles déjà évoquées dans la 5^e partie de la Section 1 et peuvent également être appliquées aux expérimentations de la Section 2. Cela dit le type d'étude mené dans la présente partie requiert une grande rigueur méthodologique et quelques choix faits par nous pour des raisons que nous allons expliciter ici.

2.1 Expériences de type laboratoire

De nombreux enseignants (de langue ou non) racontent des anecdotes qui témoignent de l'impact important du geste sur la mémorisation, notamment chez les enfants. Ils expliquent comment, lorsque certains apprenants essaient de se souvenir d'un mot appris, ils produisent spontanément le geste correspondant et retrouvent aussitôt le mot en question. De nombreux témoignages et observations similaires conduisent les pédagogues à la conclusion que le geste a un effet positif sur la mémorisation du lexique (mais aussi de la grammaire et de la prononciation) de la langue étrangère.

Afin de mieux cerner ce phénomène, il nous a semblé fondamental d'essayer de mesurer l'impact du GP sur la mémorisation de mots. Cependant, il ne nous semblait pas faisable de l'évaluer scientifiquement dans une situation de classe car le recueil de données fiables et contrôlées s'avérerait quasiment impossible : il y a trop de paramètres et de variables à observer dans la classe de langue. Voilà pourquoi, dans ce travail de recherche, nous avons souhaité réaliser des expériences de type laboratoire, c'est-à-dire en travaillant individuellement avec chaque enfant dans une salle à part, en neutralisant certaines variables et en contrôlant l'input qui leur est fourni. Bien sûr, un apprentissage mené en laboratoire diffère d'un apprentissage en situation de classe : l'enfant y est seul, son attention est fortement attirée sur le contenu à apprendre, la situation est très rigide... tandis que dans la classe, l'enfant est parmi ses pairs qui peuvent influencer sur sa manière de traiter l'input (voir Expérience 5 dans la Section 2), son attention peut être détournée par un autre camarade ou un événement extérieur sans que l'enseignant ne s'en rende compte et enfin, l'enseignant est libre de ré-expliciter certains points, de procéder de différentes façons pour transmettre la matière nouvelle, etc.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'attention est fondamentale dans le processus d'apprentissage. Dans notre travail expérimental, il a donc été crucial de faire en sorte que les enfants focalisent bien leur attention sur l'input à mémoriser. Pour ce faire, nous avons essayé au maximum de neutraliser tout élément susceptible de perturber la concentration de l'enfant : bruits extérieurs, décors visuels exubérants, etc. Toutes nos expériences ont donc été réalisées dans une petite salle à part dans l'établissement scolaire. Les enfants étaient toujours testés individuellement, c'est-à-dire seuls avec l'expérimentatrice afin de ne pas être perturbés par la présence de leurs camarades.

Consciente des limites de l'expérience en laboratoire et de son côté un peu artificiel, il nous semble néanmoins qu'il s'agit là de la meilleure manière de recueillir des données fiables sur l'impact du geste sur la mémorisation, notamment avec un public d'enfants.

2.2 De l'usage des statistiques

Toutes les expériences en laboratoire, notamment psychologiques puisque ce sont celles dont nous nous sommes inspirée, conduisent à un recueil de données analysées à l'aide d'outils statistiques. Cette méthode, encore assez peu répandue dans les recherches en didactique mais beaucoup plus commune en psycholinguistique et en étude de la gestuelle, permet au chercheur d'analyser ses résultats avec une certaine rigueur scientifique.

Il nous a donc semblé fondamental de traiter nos données de cette façon. Les analyses du type ANOVA ou test-t permettent notamment de calculer la part de hasard dans les résultats obtenus et de dire si le phénomène observé est bien réel ou dû au fait du hasard. Pour mesurer la significativité de nos résultats, nous nous basons sur le seuil de significativité $p < 0,05$ communément utilisé par les chercheurs.

Tous les calculs statistiques sont réalisés avec le logiciel Statview (version 5.0). Les tableaux présentant des calculs sont générés par ce logiciel.

2.3 L'intention du chercheur

Le fait qu'un sujet sache qu'il devra plus tard se rappeler des mots qu'il manipule pendant l'expérience a un impact sur la quantité d'items mémorisés. On appelle cela un *apprentissage intentionnel* (par opposition à un *apprentissage*

incident). « Quand le sujet sait qu'il va devoir rappeler l'item plus tard, alors il va peut-être essayer de le mémoriser par d'autres moyens, en faisant appel à des images ou des associations, ou simplement en se le répétant. » (Alan Baddeley, 1990/1992 : 179)

Par conséquent, le fait de dire aux enfants qu'ils vont devoir se rappeler des mots est voulu pour les raisons suivantes. La première est que l'entraînement à la tâche ayant été nécessaire pour les Expériences 6 et 7, il était par la suite impossible de cacher nos intentions aux enfants. De plus, les expériences étaient morcelées sur plusieurs sessions, si nous n'avions pas dit aux enfants que nous souhaitions qu'ils mémorisent des mots, ils auraient sans doute fait moins attention lors la première séance. Seulement, dès la deuxième session, connaissant nos intentions face au rappel des mots, ils auraient probablement développé des stratégies de mémorisation ou du moins concentré leurs efforts pour le rappel des listes de la seconde session, ce qui aurait biaisé l'expérience. La seconde raison est que cela nous a semblé indispensable pour que l'enfant trouve un intérêt dans la tâche à accomplir et renforce sa concentration. Nous savons que la motivation a un impact sur l'attention et sur la mémorisation d'éléments nouveaux (Alan Baddeley, 1990/1992 : 164). C'est pour cela que les expériences ont toujours été présentées comme un jeu aux enfants et même un jeu nouveau auxquels ils n'avaient jamais joué, ce qui piquait leur curiosité. Pour inciter les enfants à se concentrer sur leur mémorisation, il leur était suggéré de réaliser un « bon score ». Un nombre important de mots rappelés était présenté comme positif. Certains enfants cherchaient à situer leur performance par rapport à leurs camarades en demandant combien de mots ils avaient mémorisé par rapport à untel ou untel. Nous avons toujours cherché à épargner les sujets qui avaient de mauvais résultats en valorisant leur performance et en leur montrant qu'elle était honorable : « Tu as mémorisé 2 mots, c'est bien déjà car ce n'était pas facile. » Nous espérons ainsi avoir maintenu l'intérêt des enfants pendant la période expérimentale.

2.4 Les sujets

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la Section 1 de ce travail, le public expérimental enfantin est spécifique et nécessite certaines précautions et ajustements. Il était, par exemple, important de ne pas proposer des

expérimentations trop longues de manière à bénéficier d'une concentration maximum des enfants sur la tâche à accomplir. Ainsi, nous avons souvent morcelé l'expérience en plusieurs séances espacées dans le temps à intervalles réguliers, en général d'une semaine.

Les Expériences 6 et 7 ont nécessité des entraînements à la tâche. Ainsi, avant de réaliser les mesures de l'expérience, nous avons fait travailler les enfants sur des listes d'entraînement de mots à mémoriser. Nous avons délibérément choisi de pratiquer avec des listes plus courtes afin de réduire le temps alloué à l'entraînement et par conséquent à l'expérimentation.

Dans l'Expérience 8, tous les enfants proviennent de la même classe. Mais les Expériences 6 et 7 impliquant respectivement 32 et 42 enfants (soit un effectif supérieur à celui d'une classe normale), nous avons travaillé avec des enfants de deux classes de grande section de maternelle différentes mais provenant d'une même école.

On peut également questionner l'homogénéité de ce groupe de sujets. Pour des raisons aussi bien éthiques que pratiques, nous n'avons pas testé le quotient intellectuel de ces enfants ni leurs compétences en langue maternelle. Nous n'avons ni les moyens ni la légitimité pour le faire. Cependant afin de s'assurer que le groupe présentait une certaine homogénéité, nous avons toujours consulté les enseignantes au sujet des élèves avant de procéder à une expérimentation. Sur les conseils de ces dernières, nous avons pu « éliminer » les enfants bilingues (cette caractéristique pouvant avoir un impact sur leur apprentissage d'une langue étrangère) et les enfants présentant d'importants retards de langage et de développement cognitif. Cela ne neutralise évidemment pas toute variation individuelle chez les sujets mais permet néanmoins d'éviter de trop grands écarts dans leurs performances, ce qui aurait faussé les résultats de l'étude.

Quant à leur niveau socio-économique, nous ne pouvons assurer qu'ils proviennent tous du même milieu, cela dit, les écoles en France étant sectorisées, les enfants proviennent tous du même quartier qui est, en l'occurrence, assez populaire mais non classé en ZEP¹²⁴. Précisons que les écoles dans lesquelles nous sommes intervenue étaient publiques.

¹²⁴ Zone d'Education Prioritaire.

Il nous semble de toutes façons impossible de réunir un public d'enfants rigoureusement homogène c'est-à-dire avec le même quotient intellectuel, le même niveau socio-économique, des compétences égales en langue maternelle etc. et ainsi de neutraliser toute variabilité individuelle. Les êtres humains ne sont pas tous bâtis sur le même moule et raisonner en termes d'invariants dans le cas présent est un leurre.

2.5 Questions et hypothèses de recherche

Dans cette section, notre objectif sera d'analyser l'impact du geste sur la mémorisation à long terme du lexique en langue étrangère chez les enfants de 5 ans à travers une étude expérimentale.

Pour pouvoir traiter ceci il conviendra d'abord d'analyser l'impact du geste sur la mémorisation à court terme et en langue maternelle. Nous nous poserons donc d'abord la question suivante :

L'ajout d'une modalité visuelle (picturale ou gestuelle) permet-elle d'améliorer la mémorisation à court terme ? (Expérience 6)

Ensuite, nous chercherons à savoir si l'on peut encore améliorer le processus de mémorisation à court terme par la répétition en nous posant la question suivante :

Le fait de répéter l'input (oral et/ou gestuel) renforce-t-il la mémorisation à court terme ? (Expérience 7)

Les réponses apportées par les expériences à ces questions nous permettront de monter une dernière expérimentation autour de l'apprentissage de mots en langue étrangère et donc la mémorisation à long terme. Nous formulerons la question ainsi :

Comment renforcer la mémorisation à long terme en utilisant des modalités visuelles (picturales et gestuelles) ? (Expérience 8)

Nos hypothèses sont les suivantes :

- L'ajout d'une modalité visuelle renforce la mémorisation à court terme.
- La répétition orale renforce la mémorisation à court terme.
- La répétition gestuelle associée à la répétition orale renforce la mémorisation à court terme.
- La mémorisation à long terme d'items lexicaux en langue étrangère est renforcée par l'utilisation du geste et par sa reproduction.

Pour cette dernière hypothèse, nous pensons que le geste et sa reproduction mobilisent deux modalités : visuelle et kinesthésique.

3 L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

3.1 Etudes antérieures

Il existe, à notre connaissance, relativement peu de travaux sur l'impact du geste dans la mémorisation à court terme. Nous allons présenter ici quelques études qui nous semblent particulièrement pertinentes pour le travail que nous souhaitons faire.

Ronald L. Cohen et Nicola Otterbein (1992) ont réalisé un ensemble d'expériences visant à analyser l'impact du geste sur la mémorisation d'énoncés.

Dans une expérience, deux séries de phrases, sans connexion sémantique entre elles¹²⁵, étaient présentées en vidéo aux sujets. Les deux séries étaient composées de 26 phrases. Il y avait 3 versions en vidéo : une première dont la moitié des phrases de chaque liste (environ une sur deux) étaient accompagnées de gestes pantomimiques (des mimes, très illustratifs), une deuxième version avec des gestes non pantomimiques (des gestes des mains sans signification) et une troisième version sans geste. Les sujets étaient des adultes, répartis en trois groupes expérimentaux, un pour chaque vidéo qu'on leur demandait de regarder attentivement. Ils devaient à la fin de la vidéo, mettre par écrit le maximum de phrases mémorisées dans l'ordre qu'ils voulaient. Les résultats montrent que les sujets ayant regardé la vidéo présentant les gestes pantomimiques ont rappelé, de manière significative, davantage de phrases que les deux autres groupes.

Pierre Feyereisen (1998) a réalisé une expérience inspirée de l'étude de Ronald L. Cohen et Nicola Otterbein (1992) dans laquelle les sujets devaient regarder une vidéo sur laquelle étaient présentées des phrases soit avec un geste illustratif, soit un geste non illustratif soit sans geste. Les sujets devaient effectuer un test de reconnaissance (on leur présentait des phrases et ils devaient dire si elles étaient sur la vidéo ou non). Pierre Feyereisen constate que « [l]es taux de rappels corrects sont globalement supérieurs quand les phrases ont été présentées avec des gestes » (1998 : 357), il confirme également l'effet significatif des gestes illustratifs sur la mémorisation à court terme : « L'étude montre par ailleurs que les gestes non illustratifs constituent des indices de rappel moins efficaces que les gestes illustratifs » (1998 : 358).

¹²⁵ Les auteurs avaient d'abord procédé à la même expérience avec des histoires mais n'avaient pas trouvé de différence significative entre les conditions, ils en avaient déduit que la trame de l'histoire avait eu un fort impact sur la mémorisation et que cela neutralisait l'effet mnésique du geste.

Pour expliquer ce phénomène (l'impact du geste illustratif sur la mémorisation), l'auteur propose deux explications qu'il résume ainsi :

« Selon la théorie du double codage¹²⁶, lors du stockage d'un énoncé en mémoire, les traces de l'information visuelle se combinent avec les traces de l'information verbale ce qui donne un avantage aux phrases accompagnées de gestes illustratifs (ou d'images). Une explication alternative serait qu'une phrase est d'autant plus facilement rappelée ou reconnue que sa trace se distingue des autres données en mémoire, et les gestes illustratifs exercent un effet en augmentant ce caractère singulier (tout comme on se souvient mieux d'un fait inhabituel que d'un fait banal) » (1998 : 358).

Pour tester ces deux théories, Pierre Feyereisen (1998) a fait mémoriser des phrases sur vidéo à trois groupes de sujets. Pour le premier groupe, les phrases étaient présentées sans geste, pour le deuxième groupe, elles étaient accompagnées de gestes illustratifs et pour le troisième, de gestes « bizarres » (copiés à partir d'une autre phrase). Les résultats montrent un effet significatif de la condition « geste illustratif normal » sur la mémorisation et rejettent donc l'hypothèse du caractère distinctif apporté par le geste. En somme, c'est la théorie du double codage qui semble expliquer le renforcement de la mémorisation grâce à l'apport du geste. Les informations présentées selon deux modalités sont donc mieux intégrées en mémoire.

Donna Frick-Horbury (2002) trouve également le même genre de résultats avec des gestes produits par les sujets eux-mêmes. Ils étaient filmés décrivant des objets concrets et abstraits et devaient ensuite visionner les vidéos sans le son et essayer de se rappeler des mots décrits, en rappel libre. Ces sujets se souviennent significativement de plus de mots qu'un groupe contrôle ne bénéficiant pas de l'aide vidéo. L'auteure a également montré que ce phénomène est aussi visible chez des sujets ayant un niveau de compétence langagière faible.

Nous avons présenté ces expériences en détails pour montrer au lecteur comment elles étaient construites et les conclusions qu'elles tiraient des données recueillies. Ces études ont été évidemment menées auprès d'adultes et il convient de savoir si ces résultats sont transférables aux enfants. Nous avons donc voulu approfondir ce travail en évaluant l'effet du geste illustratif sur la mémorisation à court terme chez de jeunes enfants et voir si les résultats étaient similaires.

¹²⁶ Que nous avons expliquée précédemment dans le paragraphe 1.2.3.

3.2 Le geste comme support visuel : Expérience 6

L'expérimentation présentée ici a pour objectif d'évaluer différentes façons de présenter aux sujets les éléments à mémoriser et de voir comment laisser une trace plus significative dans la MDT. Nous testerons ainsi trois situations : la modalité auditive seule et deux modalités visuelles ajoutées à l'auditif : picturale et gestuelle.

Nous allons travailler ici avec la langue maternelle des sujets, l'objectif étant de mesurer l'empan mnésique de la MDT et comment il évolue en fonction de la modalité ajoutée et non de mesurer l'apprentissage d'items lexicaux en langue étrangère qui impliquerait la mémoire à long terme.

3.2.1 Méthode

3.2.1.1 Sujets

Au total, 32 enfants de langue maternelle française d'une même école maternelle ont participé à l'expérience, ils ont été répartis aléatoirement en 2 groupes. Un groupe de 21 enfants âgés de 4 ans 11 mois à 5 ans 10 mois, moyenne d'âge 5 ans 5 mois (écart-type 4 mois) constitue le **groupe expérimental** et un groupe de 11 enfants âgés de 4 ans 10 mois à 5 ans 11 mois, moyenne d'âge 5 ans 4 mois (écart-type 4 mois) forme le **groupe contrôle**.

3.2.1.2 Matériel expérimental

Quatre supports vidéo ont été élaborés pour cette expérimentation : une vidéo test, la vidéo 1, la vidéo 2 et la vidéo 3. Sur la vidéo test, on peut voir une personne prononçant une liste de 6 mots sans connexion entre eux et sans bouger. Sur la vidéo 1, la même personne énonce une autre suite de 10 mots toujours sans mouvement. La vidéo 2 présente la même locutrice récitant une suite de 10 autres mots qui sont simultanément illustrés par des gestes iconiques. Enfin, la vidéo 3 est élaborée sur le même principe que la vidéo 2 mais les gestes sont remplacés par des images illustrant les mots de la liste. Pour le groupe contrôle, les vidéos 2 et 3 sont réalisées sans support visuel. Les gestes utilisés pour le matériel expérimental sont présentés dans l'Annexe 9.

Dans chaque vidéo expérimentale, les listes de mots sont différentes mais bâties en parallèle : un fruit, un adjectif de taille, une boisson, un objet scolaire etc. Ces mots sont tous en français et sont tirés de la liste d'items lexicaux à acquérir en

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

langue étrangère selon le Programme d'enseignement des langues étrangères ou régionales à l'école primaire (B.O. n°4, 29 août 2002).

N°	Vidéo test	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3
1		Banane	Pomme	Citron
2		Petit	Gros	Grand
3		Lait	Eau	Jus d'orange
4	Papier	Crayon	Ciseaux	Livre
5	Ecole	Jardin	Maison	Immeuble
6	Lapin	Chat	Oiseau	Chien
7	Cheveux	Oreille	Nez	Bouche
8	Tambourin ¹²⁷	Flûte	Piano	Violon ¹²⁸
9		Chaud	Froid	Soleil
10	Camion	Voiture	Avion ¹²⁹	Train ¹³⁰

Tableau n°18 Matériel expérimental pour l'Expérience 6

Nous avons essayé de ne pas mettre côte à côte des mots semblables phonologiquement puisque les items présentant de grandes similitudes phonologiques sont plus difficiles à mémoriser (Alan Baddeley, 1990/1992 : 67). Les listes sont présentées dans le tableau n°18.

3.2.1.3 Procédure

Individuellement, les enfants du groupe expérimental visionnent la vidéo test avec pour consigne de bien écouter pour ensuite répéter le maximum d'items entendus. Cet essai leur permet de s'habituer à la tâche. Nous pouvons donc ensuite leur proposer la vidéo 1 avec la même consigne. L'expérimentatrice coche dans un tableau les mots qui sont rappelés par les enfants. Le rappel est libre, c'est-à-dire que l'ordre dans lequel les items sont donnés n'a aucune importance. L'ensemble de l'expérience est présentée aux enfants comme un jeu et ils sont invités à « rejouer » une prochaine fois (2 semaines plus tard) avec les vidéo 2 et 3. Lors de cette deuxième session, la moitié du groupe expérimental a visionné la vidéo 2 puis la vidéo 3 et l'autre moitié la vidéo 3 puis la vidéo 2 afin de contrebalancer un éventuel effet d'habituation voire de lassitude face à la tâche.

Même procédure avec le groupe contrôle qui visionne la vidéo test pour s'habituer à la tâche puis la vidéo 1 et, deux semaines plus tard, les vidéos 2 et la 3 qui

¹²⁷ Terme n'apparaissant pas dans le programme du B.O., HS N°4, du 29/08/02.

¹²⁸ Terme n'apparaissant pas dans le programme du B.O., HS N°4, du 29/08/02.

¹²⁹ Terme n'apparaissant pas dans le programme du B.O., HS N°4, du 29/08/02.

¹³⁰ Terme n'apparaissant pas dans le programme du B.O., HS N°4, du 29/08/02.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

ont été modifiées : les listes de mots sont récitées sans aucun support visuel (ni geste, ni image.) Le tableau n°19 synthétise la procédure.

	Vidéo test	Vidéo 1	Vidéo 2 (gestes)	Vidéo 3 (images)
Groupe expérimental	X	X	X	X
Groupe contrôle	X	X	Modifiée (sans support visuel)	Modifiée (sans support visuel)

Tableau n°19 Synthèse de la procédure de l'Expérience 6

3.2.1.4 Hypothèse et objectifs

Le fait de visualiser un mot, sous forme picturale ou gestuelle, en même temps qu'il l'entend devrait permettre à l'enfant de mieux le mémoriser. On devrait donc obtenir de meilleurs résultats avec les vidéos 2 et 3 qu'avec la vidéo 1. L'objectif de cette expérimentation est par conséquent, de mesurer si l'ajout d'un support visuel permet une meilleure rétention à court terme. Il sera aussi question de constater si les deux supports visuels (gestuel et pictural) ont un impact différent sur la mémorisation. Par exemple, voir un geste permet-il de mieux mémoriser que voir une image, ou inversement ?

L'objectif est double : dans un premier temps, comparer au cas par cas les performances de chaque enfant du groupe expérimental dans chacune des trois vidéos pour évaluer quel support (auditif seul, gestuel et auditif, pictural et auditif) est plus susceptible de favoriser leur mémorisation. Il s'agit donc d'observer les performances d'un même enfant dans plusieurs conditions.

Le groupe contrôle travaille avec les 3 vidéos dans les mêmes conditions (sans support), cela nous permet de contrôler que les 3 listes de mots sont de difficulté similaire pour la mémorisation. La comparaison avec le groupe contrôle des performances sur les vidéos 2 et 3, nous permettra également d'évaluer la différence de performance avec ou sans support visuel et cela avec la même liste de mots.

3.2.2 Résultats

3.2.2.1 Niveau de difficulté des listes

Au départ, notre objectif dans cette expérience était d'observer comment un même groupe d'enfants fait varier ses performances de rétention à court terme en fonction de la modalité avec laquelle ils ont mémorisé les mots. Le groupe contrôle

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

rappelle en moyenne 3,2 mots pour la vidéo 1 (écart-type 1,2), 2,9 mots (écart-type 1,3) pour la vidéo 2 et de 2,9 (écart-type 1,3) également pour la vidéo 3. Ces trois moyennes étant très proches, nous pouvons en déduire que la difficulté de mémorisation était équivalente pour les 3 listes du matériel expérimental.

3.2.2.2 Evolution des performances du groupe expérimental

Nombre de mots rappelés

Le tableau n°20 présente le nombre de mots rappelés pour chaque enfant et par vidéo. Notons que dans tous les cas de figure, on relève que les deux derniers mots de la liste sont ceux qui sont le plus souvent rappelés. Ceci correspond à un phénomène bien connu des spécialistes de la mémoire et appelé *effet de récence* (Alan Baddeley, 1990/1992 : 63). Au niveau individuel, si l'on regarde les performances de chaque sujet, on constate que 16 enfants sur 21 ont amélioré leurs performances avec au moins l'un des deux supports visuels. Parmi eux, 5 ont été plus sensibles au geste, 9 à l'image et 2 ont obtenu des résultats égaux avec les vidéos 2 et 3.

	Vidéo 1	Vidéo 2 (gestes)	Vidéo 3 (images)
Enfant 1	2	3	5
Enfant 2	5	5	4
Enfant 3	4	4	4
Enfant 4	3	3	6
Enfant 5	3	5	4
Enfant 6	2	4	4
Enfant 7	4	3	6
Enfant 8	4	4	4
Enfant 9	5	6	5
Enfant 10	3	6	8
Enfant 11	4	3	6
Enfant 12	2	6	4
Enfant 13	4	4	6
Enfant 14	3	4	4
Enfant 15	4	4	3
Enfant 16	4	3	5
Enfant 17	2	2	1
Enfant 18	4	4	5
Enfant 19	3	4	5
Enfant 20	2	4	3
Enfant 21	2	5	3
Moyenne	3,2	4,09	4,5

Tableau n°20 Nombre de mots rappelés par enfant du groupe expérimental et par vidéo

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

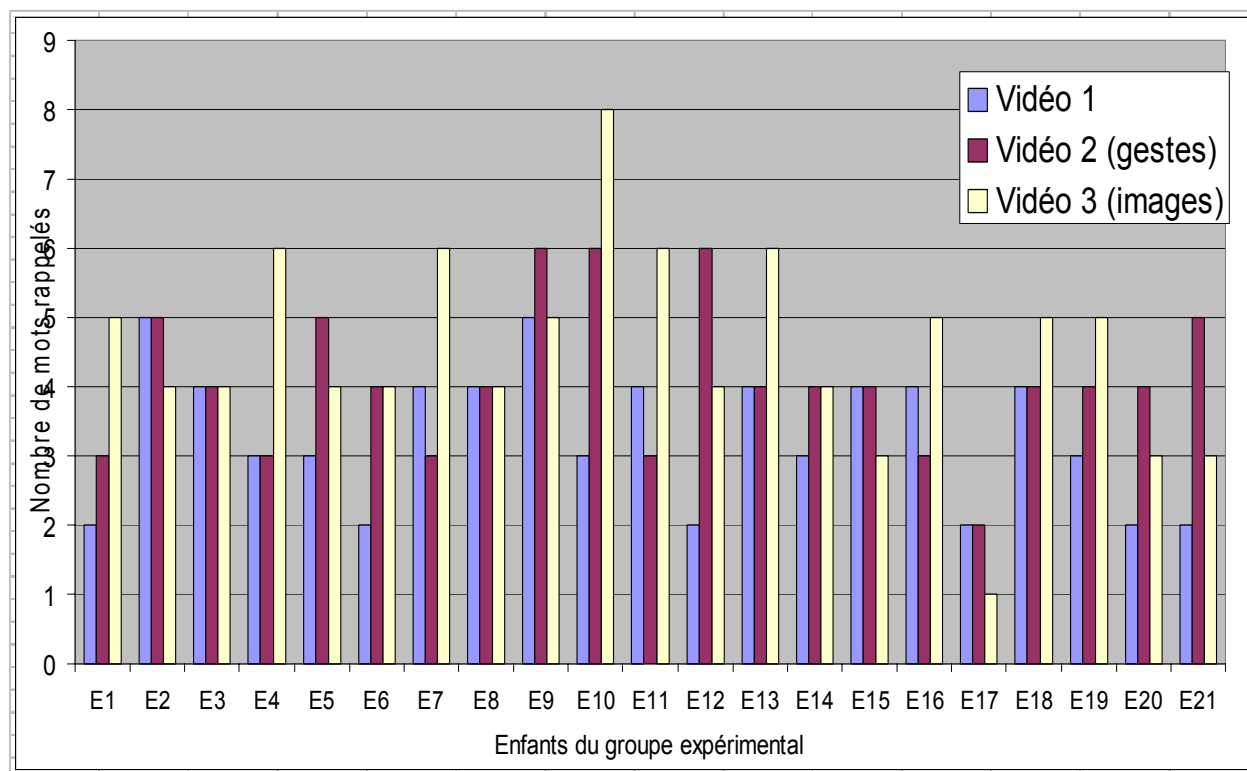


Figure n°25 *Performances individuelles du groupe expérimental par vidéo*

Chaque histogramme de la figure n°25, correspond à un enfant et montre ses résultats pour chaque vidéo (nombre de mots rappelés).

Les moyennes de mots rappelés sont respectivement pour chaque vidéo, 3,2 ; 4 et 4,5 mots comme l'indique le tableau de statistiques descriptives ci-dessous.

Statistiques descriptives

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Vidéo 1	3,286	1,007	,220	21	2,000	5,000	0
Vidéo 2	4,095	1,091	,238	21	2,000	6,000	0
Vidéo 3	4,524	1,470	,321	21	1,000	8,000	0

Tableau n°21 *Statistiques descriptives pour le groupe expérimental par vidéo*

Effet global

Comme il s'agit ici d'un même groupe de sujets testés dans 3 conditions différentes, nous effectuons une analyse ANOVA à mesures répétées pour observer l'impact de la variable indépendante (les modalités des différentes vidéos) sur la variable dépendante (le nombre de mots rappelés).

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Tableau ANOVA pour Variable support vidéo

	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p	Lambda	Puissance
Sujet	20	41,270	2,063				
Catégorie pour Variable support vidéo	2	16,603	8,302	7,209	,0021	14,418	,928
Catégorie pour Variable support vidéo * ...	40	46,063	1,152				

Tableau n°22 ANOVA analysant l'effet global de la modalité

Ce tableau montre l'effet global de la variable indépendante (les conditions) sur le nombre de mots rappelés. Nous voyons sur la première ligne du tableau que l'effet n'est pas dû aux différences entre les sujets, il y a donc plus de variance intergroupe qu'intragroupe. Sur la deuxième ligne, on trouve l'effet qui nous intéresse : la modalité de la vidéo. La troisième ligne est le résidu. Nous pouvons voir que p est inférieur au seuil critique de significativité 0,05. L'effet du facteur modalité est donc important et significatif sur le nombre de mots rappelés (la variable dépendante). $F(2, 40) = 7,209$ où $40 = (21-1)(3-1)$ avec $p < 0,0021$.

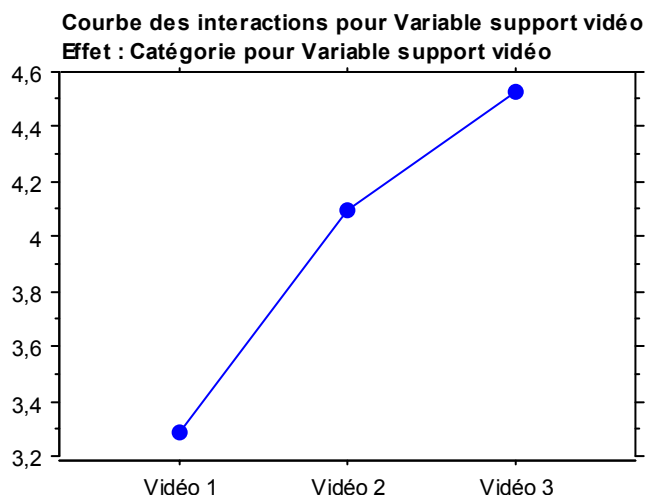


Figure n°26 Nombre de mots rappelés par le groupe expérimental par vidéo

Malheureusement, il est impossible de réaliser un test a posteriori sur une ANOVA à mesures répétées avec Statview. Nous voyons sur le graphique que la modalité image (vidéo 3) a un effet plus fort sur la mémorisation à court terme d'items en langue maternelle mais nous ne pouvons déterminer l'effet exact de la modalité geste (vidéo 2) et surtout si la différence entre les deux modalités (geste et image) est significative ou non.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Pour le savoir, il nous semble intéressant de réaliser plusieurs test-t appariés indépendants : un pour comparer les résultats des sujets entre la vidéo 1 et la 2, un pour comparer les résultats entre la 1 et la 3 et un dernier pour contraster la 2 et la 3.

Rappelons tout d'abord les moyennes de mots librement rappelés : pour la vidéo 1 (sans support visuel), la moyenne est de 3,2 mots (écart-type 1). En ce qui concerne la vidéo 2 (support gestuel), on chiffre les résultats à 4 mots rappelés en moyenne (écart-type 1,1) et 4,5 mots (écart-type 1,5) pour la vidéo 3 (support pictural).

Impact du support gestuel

Analysons la différence entre les moyennes de mots rappelés avec la vidéo 1 et la vidéo 2. La différence des moyennes des performances du groupe expérimental entre vidéo 1 et 2 est de 0,8 mots. On effectue un test-t apparié.

Test-t séries appariées

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Vidéo 1, Vidéo 2	-,810	20	-2,649	,0154

Tableau n°23 Test-t apparié pour les vidéos 1 et 2

Donc $t(20) = 2,649$ avec $p < 0,0154$ soit p plus petit que le seuil de significativité 0,05. Le facteur modalité geste a donc un effet significatif sur la mémorisation d'items lexicaux. Les enfants ont mémorisé plus de mots avec le support gestuel.

Impact du support pictural

La différence entre les moyennes de mots rappelés avec la vidéo 1 et la 3 est de 1,2 mots. On effectue un test-t apparié.

Test-t séries appariées

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Vidéo 1, Vidéo 3	-1,238	20	-3,833	,0010

Tableau n°24 Test-t apparié pour les vidéos 1 et 3

Donc $t(20) = 3,833$ avec $p < 0,0010$, dans ce cas également, p étant largement plus petit que le seuil critique 0,05, nous pouvons dire que l'amélioration des performances grâce au support pictural est significative.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Différence entre les supports gestuel et pictural

Les enfants ont-ils mémorisé plus de mots avec l'image ou avec le geste ? La différence entre les moyennes de mots rappelés avec la vidéo 2 et la 3 est de 0,5 mot. On effectue un test-t apparié.

Test-t séries appariées

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Vidéo 2, Vidéo 3	-,429	20	-1,183	,2508

Tableau n°25 Test-t apparié pour vidéos 2 et 3

Nous obtenons donc $t(20) = 1,183$ avec $p < 0,25$ donc plus grand que le seuil de significativité. Cela signifie qu'au niveau statistique, qu'il n'y a pas de différence d'impact significative sur la mémorisation à court terme d'items en langue maternelle entre le fait de visualiser un geste et le fait de visualiser une image.

3.2.2.3 Performance par rapport au groupe contrôle

Le tableau n°26 indique le nombre de mots rappelés par les enfants du groupe contrôle, pour chaque vidéo :

	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 3
Enfant 1	5	2	4
Enfant 2	4	3	3
Enfant 3	2	2	1
Enfant 4	3	4	3
Enfant 5	3	2	2
Enfant 6	3	2	4
Enfant 7	3	4	2
Enfant 8	6	6	6
Enfant 9	3	3	3
Enfant 10	2	2	2
Enfant 11	3	2	2
Moyennes	3,3	2,9	2,9

Tableau n°26 Nombre de mots rappelés par chaque enfant du groupe contrôle par vidéo

Si l'on prend à présent les résultats du groupe contrôle pour les trois vidéos et qu'on les compare avec les résultats du groupe expérimental, on obtient le tableau n°27 qui fournit la moyenne de mots rappelés pour chaque vidéo, éclatée par groupe.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Statistiques descriptives

Eclaté par : Groupes

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Vidéo 1, Total	3,313	1,061	,187	32	2,000	6,000	0
Vidéo 1, Groupe expérimental	3,286	1,007	,220	21	2,000	5,000	0
Vidéo 1, Groupe contrôle	3,364	1,206	,364	11	2,000	6,000	0
Vidéo 2, Total	3,688	1,281	,226	32	2,000	6,000	0
Vidéo 2, Groupe expérimental	4,095	1,091	,238	21	2,000	6,000	0
Vidéo 2, Groupe contrôle	2,909	1,300	,392	11	2,000	6,000	0
Vidéo 3, Total	3,969	1,616	,286	32	1,000	8,000	0
Vidéo 3, Groupe expérimental	4,524	1,470	,321	21	1,000	8,000	0
Vidéo 3, Groupe contrôle	2,909	1,375	,415	11	1,000	6,000	0

Tableau n°27 *Statistiques descriptives pour les groupes expérimental et contrôle*

Comparaison pour la vidéo 1

Il nous a semblé durant l'analyse des résultats qu'il pourrait être intéressant de comparer les résultats du groupe contrôle à ceux du groupe expérimental pour chaque vidéo afin de mesurer si l'amélioration de la performance grâce à l'ajout d'une modalité visuelle est visible en comparant avec un groupe de sujets n'ayant pas bénéficié de cette modalité. Nous effectuons donc des test-t non appariés puisque les groupes comparés sont différents.

Pour la vidéo 1 (qui ne présentait aucune modalité visuelle), le groupe contrôle rappelle 3,3 mots et le groupe expérimental 3,2 mots.

Info. du groupe pour Vidéo 1

Variable "groupe" : Groupes

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
Groupe expérimental	21	3,286	1,014	1,007	,220
Groupe contrôle	11	3,364	1,455	1,206	,364

Tableau n°28 *Statistiques descriptives avec la vidéo 1 par groupe*

Le calcul consiste à comparer les résultats de deux groupes de sujets différents sur une même tâche, nous utilisons donc un test-t non apparié qui montre que $t(30) = 0,194$ avec $p < 0,8473$, cette différence n'est donc pas significative puisque p est plus grand que le seuil de significativité (0,05).

Test-t séries non appariées pour Vidéo 1

Variable "groupe" : Groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Groupe expérimental, Groupe contrôle	-,078	30	-,194	,8473

Tableau n°29 *Test-t non apparié pour la vidéo 1*

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Ceci est tout à fait normal dans la mesure où la vidéo 1 regardée par les deux groupes était exactement la même, il est donc logique que les performances des deux groupes soient équivalentes, cela montre d'ailleurs que les deux groupes sont de même niveau.

Comparaison pour la vidéo 2

Le groupe contrôle visionne donc une version de la vidéo 2 sans geste et se souvient en moyenne de 2,9 mots tandis que le groupe expérimental qui est en contact avec une vidéo illustrée par des gestes rappelle en moyenne 4 items.

Info. du groupe pour Vidéo 2

Variable "groupe" : Groupes

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
Groupe expérimental	21	4,095	1,190	1,091	,238
Groupe contrôle	11	2,909	1,691	1,300	,392

Tableau n°30 Statistiques descriptives avec la vidéo 2 par groupe

Un même test-t non apparié est réalisé :

Test-t séries non appariées pour Vidéo 2

Variable "groupe" : Groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Groupe expérimental, Groupe contrôle	1,186	30	2,735	,0104

Tableau n°31 Test-t non apparié pour la vidéo 2

Il montre que $t(30) = 2,735$ avec $p < 0,0104$ ce qui signifie que l'ajout du geste a un impact significatif sur la mémorisation à court terme d'une liste d'items et confirme ainsi ce qui a été trouvé plus tôt avec le test-t apparié sur le groupe expérimental. L'ajout du geste permet donc une meilleure rétention.

Comparaison pour la vidéo 3

Info. du groupe pour Vidéo 3

Variable "groupe" : Groupes

	nombre	Moy.	Variance	Dév Std	Erreur Std
Groupe expérimental	21	4,524	2,162	1,470	,321
Groupe contrôle	11	2,909	1,891	1,375	,415

Tableau n°32 Statistiques descriptives avec la vidéo 3 par groupe

Enfin, en ce qui concerne la vidéo 3, le groupe contrôle a, rappelons-le, visionné également une vidéo sans support pictural et a mémorisé une moyenne de 2,9 mots

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

tandis que le groupe expérimental qui bénéficie de cette modalité rappelle en moyenne 4,5 mots.

Un dernier test-t non apparié est réalisé :

Test-t séries non appariées pour Vidéo 3

Variable "groupe" : Groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Groupe expérimental, Groupe contrôle	1,615	30	3,014	,0052

Tableau n°33 Test-t non apparié pour la vidéo 3

Il montre que $t(30) = 3,014$ avec $p < 0,0052$, cette différence est donc largement significative et confirme l'impact de l'image sur la mémorisation à court terme.

La performance du groupe expérimental est donc égale à celle du groupe contrôle pour la vidéo 1 (conditions équivalentes) mais elle est significativement supérieure pour les vidéos 2 et 3 (avec ajout de modalités pour le groupe expérimental).

3.2.2.4 Précautions sur les résultats du groupe contrôle

Il convient ici d'émettre quelques précautions sur les résultats du groupe contrôle dans la mesure où celui-ci est composé d'un effectif un peu réduit (11 enfants) par rapport au groupe expérimental. Renouveler l'expérience avec deux groupes de même taille permettrait de mieux garantir l'exactitude des données. Cependant, étant donné que les calculs impliquant le groupe contrôle confirment ce qui avait été trouvé précédemment avec le groupe expérimental, il nous semble que les résultats obtenus sont tout à fait valables.

3.3 **Que nous apprend l'Expérience 6 ?**

Il est souvent admis que l'ajout d'un support visuel permet une meilleure rétention sur la mémorisation à court terme et, idéalement, à long terme également. Il nous a semblé néanmoins important de le démontrer de manière expérimentale avec de jeunes enfants qui constituent un public moins étudié pour ce genre de thématique. Dans l'expérience présentée ici, les supports visuels ont permis une meilleure mémorisation des items lexicaux, à court terme, notre hypothèse de départ est donc validée.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Ainsi donc nous savons que la majorité des enfants bénéficient de l'ajout d'une modalité visuelle (picturale ou gestuelle) pour mémoriser à une liste de mots à court terme. Cette modalité permet donc d'étendre l'empan mnésique que nous avons évalué à 3 mots en moyenne pour des enfants de 5 ans. Cependant, nous n'avons pas trouvé de différence statistique entre la modalité gestuelle et la modalité picturale. Il semblerait donc qu'elles aient le même effet sur la mémorisation à court terme et que le geste ne soit, dans ce cas précis, qu'une image en trois dimensions. Il convient alors de se demander comment accroître l'impact du geste sur la rétention d'items lexicaux.

Nous savons que les performances de la mémorisation à court terme peuvent être améliorées en rendant le sujet plus actif, par exemple, en répétant les items entendus. « La répétition permettrait donc à la fois un maintien temporaire de l'information [en MDT] et son transfert en MLT pour une utilisation ultérieure » (Patrick Lemaire, 1999 : 107). Ainsi, il nous semble judicieux de refaire la même expérience présentée ici mais en demandant aux enfants de répéter les items au fur et à mesure qu'ils les entendent. Il serait surtout intéressant pour nous, de demander aux enfants de reproduire le geste de la vidéo. Nous pourrions ainsi évaluer l'apport de la répétition immédiate sur la mémorisation ainsi que celui de l'implication corporelle grâce à l'imitation gestuelle. Nous avons également remarqué que 5 enfants produisaient spontanément certains gestes vus dans la vidéo 2 en même temps qu'ils rappelaient les mots.

Enfin, il ne faut pas omettre un paramètre important apporté par le support visuel : le renfort de l'attention du sujet sur le matériel expérimental. En effet, même si nous ne pouvons le démontrer scientifiquement, il nous a semblé que lorsque l'on présentait aux enfants une vidéo agrémentée de gestes ou d'images, leur attention était beaucoup plus focalisée sur la vidéo que lorsque le seul canal auditif était sollicité. Il nous apparaît donc que le discours de l'enseignant gagne à être illustré visuellement par des images mais aussi, et surtout, par des gestes (support plus facile à produire spontanément et naturellement en interaction pédagogique).

3.4 Le geste comme double modalité : Expérience 7

Comme nous l'avons vu dans l'Expérience 6, l'ajout de la modalité visuelle qu'elle soit gestuelle ou picturale permet d'améliorer la rétention d'items lexicaux à

court terme et il semble même que l'impact sur la mémorisation soit le même que l'on utilise des gestes ou des images car seul le canal visuel est sollicité (en plus du canal auditif pour l'écoute des mots). Dans cette nouvelle expérience, nous allons mesurer l'effet de la répétition sur la MCT. Il s'agira de travailler sur la répétition orale mais aussi sur la répétition gestuelle ce qui va solliciter le canal moteur.

3.4.1 Méthode

3.4.1.1 Sujets

42 enfants français de la même école ont participé à l'expérience. La moyenne d'âge était 5 ans et 9 mois (de 5 ans et 3 mois à 6 ans et 3 mois, écart-type 3 mois). Ils ont été divisés aléatoirement en trois groupes de 14 pour les besoins de l'expérience. Nous avons choisi de faire trois groupes car dans la deuxième partie de l'expérience, l'impact du geste sera évalué dans deux conditions : seulement regardé (par le groupe comparaison), regardé et reproduit (par le groupe expérimental). Le groupe contrôle, quant à lui, ne bénéficiant pas du geste, nous permettra de contraster les résultats obtenus.

Groupe contrôle
Groupe comparaison
Groupe expérimental

Tableau n°34 Groupes de l'Expérience 7

3.4.1.2 Matériel expérimental

Nous avons élaboré deux listes de 10 mots français, spécialement conçues pour des enfants avec du vocabulaire de la vie quotidienne. Elles étaient élaborées sur le même modèle : un fruit, un aspect, une boisson, un objet scolaire, un lieu, un animal, un véhicule, etc. comme dans l'Expérience 6. Les listes complètes sont disponibles dans l'Annexe 10. Elles étaient enregistrées sur une cassette vidéo. Sur la vidéo 1, une personne prononçait chaque mot de la première liste, un par un, avec un intervalle d'environ 2 secondes entre chaque mot. La vidéo 2 était déclinée en deux versions : la première était identique à la vidéo 1 mais avec les mots de la deuxième liste et sur la deuxième version (vidéo 2G), les mots étaient illustrés par des gestes les plus iconiques possibles. Le geste précédait légèrement la prononciation du mot afin que les enfants se focalisent sur le geste en premier.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 2G
Liste 1	Liste 2	Liste 2 avec gestes

Tableau n°35 Répartition des listes de vocabulaire par vidéo

3.4.1.3 Procédure

Les sujets étaient testés individuellement dans une salle calme de leur école. Les enfants étaient installés devant un poste de télévision et l'expérimentatrice était assise un peu à part : pas trop proche de l'enfant afin de ne pas déranger sa concentration et pas trop éloignée pour éviter de créer une atmosphère trop formelle et pour empêcher l'enfant de déplacer sa chaise pour se rapprocher de l'expérimentatrice. Les séances étaient enregistrées à l'aide d'une caméra vidéo numérique placée à côté du poste de télévision. Pour éviter les problèmes dus à la fatigue et à l'ennui, l'expérience s'est déroulée en deux sessions: une pour chaque vidéo (liste de mots), à une semaine d'écart.

L'expérience a été présentée aux enfants comme un jeu. A la fin de la première session, ils étaient invités par l'expérimentatrice à « rejouer » la semaine suivante. Au début de chaque séance, la tâche était expliquée aux enfants et ils devaient commencer par s'y entraîner avec une autre liste pour s'assurer de leur bonne compréhension de la consigne et pour qu'ils soient plus détendus et moins surpris lors de l'expérimentation réelle, comme dans l'Expérience 6. La vidéo à regarder et la tâche à effectuer dépendaient du groupe dans lequel les enfants étaient répartis :

Groupe	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 2 G
Contrôle	X	X	
Comparaison	X		X
Expérimental	X		X

Tableau n°36 Attribution des vidéos en fonction des groupes

Lors de la première séance, avec la vidéo 1, l'expérimentatrice demandait aux enfants du groupe contrôle d'écouter la liste de mots une fois et de rappeler ensuite le maximum de mots dont ils pouvaient se souvenir, dans l'ordre de leur choix. Les deux autres groupes (comparaison et expérimental) devaient, en plus, répéter chaque item dans l'intervalle libre de deux secondes, puis effectuer le rappel libre à la fin de l'écoute de la vidéo.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Lors de la deuxième séance, c'était au tour des enfants du groupe contrôle de répéter chaque mot de la vidéo 2, comme l'avaient fait leurs camarades des autres groupes lors de la première séance. Les sujets du groupe de comparaison, travaillant avec la vidéo 2G devaient répéter les mots et regarder les gestes les illustrant. Cependant, nous ne souhaitons pas qu'ils reproduisent les gestes. Comme nous ne voulions pas les perturber en ajoutant à la consigne « surtout ne fais pas de gestes ! », nous leur avons demandé de tenir un petit ours en peluche dans leurs mains afin que celles-ci soient mobilisées. Cette technique a très bien fonctionné et aucun enfant du groupe de comparaison n'a fait de gestes. Quant aux sujets du groupe expérimental, ils devaient à la fois reproduire le geste et répéter le mot, après la personne vue et entendue sur la vidéo 2G. En somme, il était demandé aux enfants d'imiter la personne. Le tableau n°37 résume la répartition des tâches.

Groupe	Vidéo 1	Vidéo 2	Vidéo 2G
Contrôle	Ecoute puis rappel libre des mots	Ecoute Répétition et rappel libre	
Comparaison	Ecoute Répétition et rappel libre		Ecoute, répétition des mots, visualisation des gestes et rappel libre
Expérimental	Ecoute Répétition et rappel libre		Ecoute, répétition des mots, visualisation et reproduction des gestes et rappel libre

Tableau n°37 Distribution des tâches en fonction des groupes et des vidéos

3.4.1.4 Hypothèses et questions de recherche

La question générale explorée par cette expérience est : **dans une tâche de rappel libre basée sur une liste de 10 items lexicaux entendus une fois, quelles conditions permettent une meilleure mémorisation à court terme chez les enfants de 5 ans ?**

Notre hypothèse est que l'ajout du geste permettra une meilleure rétention à court terme du lexique, spécialement si le geste est reproduit par les enfants pendant la répétition.

D'autres questions subsidiaires sont traitées dans cette expérimentation. Nous savons grâce à l'Expérience 6 que l'ajout d'un support visuel (gestuel ou pictural) améliorerait la rétention à court terme. Nous n'avons pas repris ces deux supports mais n'avons opté que pour le geste, la différence entre l'impact du support gestuel et pictural n'étant pas significative. En ajoutant le facteur répétition (du mot et/ou du

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

geste), nous pouvons explorer l'impact de celui-ci sur la mémoire de travail. Ainsi, les questions suivantes se posent :

- La répétition orale des mots améliore-t-elle le nombre d'items mémorisés ?
- La répétition orale des mots associée à la visualisation d'un geste illustratif améliore-t-elle le nombre d'items mémorisés ?
- La répétition orale des mots associée à la visualisation et à la reproduction d'un geste illustratif améliore-t-elle le nombre d'items mémorisés ?

3.4.2 Résultats

3.4.2.1 Nombre de mots rappelés

Le tableau n°38 présente les données recueillies dans cette expérience pour chaque groupe et chaque vidéo.

Groupe contrôle	Vidéo 1	Vidéo 2	Groupe comparaison	Vidéo 1	Vidéo 2 G	Groupe expérimental	Vidéo 1	Vidéo 2 G
Enfant 1	3	3	Enfant 1	4	4	Enfant 1	3	4
Enfant 2	4	2	Enfant 2	2	3	Enfant 2	5	4
Enfant 3	1	4	Enfant 3	4	4	Enfant 3	3	4
Enfant 4	4	3	Enfant 4	3	3	Enfant 4	1	4
Enfant 5	2	1	Enfant 5	5	5	Enfant 5	5	5
Enfant 6	2	3	Enfant 6	2	5	Enfant 6	3	5
Enfant 7	1	4	Enfant 7	3	2	Enfant 7	2	4
Enfant 8	4	5	Enfant 8	2	4	Enfant 8	3	3
Enfant 9	3	2	Enfant 9	4	2	Enfant 9	2	3
Enfant 10	2	2	Enfant 10	3	4	Enfant 10	4	5
Enfant 11	4	3	Enfant 11	3	2	Enfant 11	3	3
Enfant 12	4	3	Enfant 12	2	3	Enfant 12	3	5
Enfant 13	3	5	Enfant 13	2	3	Enfant 13	3	4
Enfant 14	2	3	Enfant 14	2	3	Enfant 14	2	5
Moy.	2,786	3,071		2,929	3,357		3	4,143

Tableau n°38 *Nombre de mots rappelés par enfant (par groupe et par vidéo)*

3.4.2.2 Impact de la répétition orale sur la mémorisation

La répétition orale des mots améliore-t-elle le nombre d'items mémorisés ?

Statistiques descriptives

Eclaté par : sujets groupes

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
vidéo1 mots, Total	2.905	1.055	.163	42	1.000	5.000	0
vidéo1 mots, Groupe contrôle 1	2.786	1.122	.300	14	1.000	4.000	0
vidéo1 mots, Groupe comparaison 2	2.929	.997	.267	14	2.000	5.000	0
vidéo1 mots, Groupe expérimental 3	3.000	1.109	.296	14	1.000	5.000	0

Tableau n°39 *Statistiques descriptives pour la vidéo 1 par groupe*

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Avec la vidéo 1, lors de la première séance, la moyenne de mots rappelés par le groupe contrôle était de 2,786 mots. Elle était de 2,929 mots pour le groupe comparaison et de 3 mots pour le groupe expérimental.

Pour savoir si les différences entre ces moyennes (groupe contrôle comparé aux groupes comparaison et expérimental) sont significatives, nous effectuons une analyse de variance (ANOVA).

Tableau ANOVA pour vidéo 1 mots

	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p	Lambda	Puissance
sujets groupes	2	.333	.167	.144	.8667	.287	.070
Résidu	39	45.286	1.161				

Tableau n°40 ANOVA pour la vidéo 1

Elle révèle que la répétition n'a pas d'effet sur la mémorisation à court terme, même si les moyennes des groupes de comparaison et expérimental semblent plus élevés : $F(2,39) = 0,144$ avec $p < 0,8667$.

En réalisant un test a posteriori (test PLSD de Fisher), nous constatons effectivement cette absence de significativité.

Test PLSD de Fisher pour vidéo 1 mots

Effet : sujets groupes

Niveau de significativité : 5 %

	Diff. moy.	Diff. crit.	Valeur p
Groupe contrôle 1, Groupe comparaison 2	-.143	.824	.7277
Groupe contrôle 1, Groupe expérimental 3	-.214	.824	.6018
Groupe comparaison 2, Groupe expérim...	-.071	.824	.8617

Tableau n°41 Test PLSD de Fisher pour la vidéo 1

Lors de la deuxième séance, le groupe contrôle devait cette fois répéter les mots de la vidéo 2. Il obtient une moyenne de rappel de 3,071 items. Ce qui est très proche des moyennes obtenues par les deux autres groupes sur une tâche similaire mais avec des mots différents. Nous pouvons en conclure que la difficulté de mémorisation des deux listes est équivalente.

Si on compare les résultats du groupe contrôle pour la vidéo 1 et la vidéo 2 avec un test-t apparié, on peut savoir si le facteur répétition a eu un impact sur la performance d'un même groupe. On obtient $t(13) = 0,672$ avec $p < 0,51$. Cette différence n'est donc pas significative.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Test-t séries appariées

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
vidéo1 mots, vidéo2 mots	-.286	13	-.672	.5131

Tableau n°42 Résultats du test-t apparié pour le groupe contrôle

En somme, dans l'échantillon étudié, le facteur répétition orale ne permet pas d'améliorer significativement la mémorisation d'items dans une tâche de rappel libre. L'hypothèse de l'effet positif de la répétition orale sur la mémorisation à court terme dans le cas présent est donc rejetée.

3.4.2.3 Impact de la visualisation du geste et de la répétition orale

La répétition orale des mots associée à la visualisation d'un geste illustratif améliore-t-elle le nombre d'items mémorisés ?

Pour la vidéo 2, comme il vient d'être mentionné, le groupe contrôle a rappelé 3,071 mots. Avec la vidéo 2G (agrémentée de geste), le groupe comparaison qui devait seulement visualiser le geste en répétant le mot, obtient une moyenne de 3,357 mots rappelés.

Statistiques descriptives

Eclaté par : sujets groupes

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
vidéo2 mots, Total	3.214	1.067	.202	28	1.000	5.000	0
vidéo2 mots, Groupe contrôle 1	3.071	1.141	.305	14	1.000	5.000	0
vidéo2 mots, Groupe comparaison 2	3.357	1.008	.269	14	2.000	5.000	0

Tableau n°43 Statistiques descriptives pour la vidéo 2, groupe contrôle vs comparaison

Pour savoir si la différence entre ces deux moyennes est significative, nous effectuons un test-t non apparié qui révèle une absence d'effet de la visualisation du geste sur la mémorisation à court terme : $t(26) = -0,702$ avec $p < 0,4889$.

Test-t séries non appariées pour vidéo2 mots

Variable "groupe" : sujets groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
Groupe contrôle 1, Groupe comparaison 2	-.286	26	-.702	.4889

Tableau n°44 Résultats du test-t non apparié (vidéo 2, groupe contrôle vs comparaison)

Ce résultat est clairement différent de celui obtenu dans l'Expérience 6, au cours de laquelle nous avons mis en évidence l'effet significatif de la visualisation du geste sur la mémorisation. Cependant, il est possible d'expliquer ce phénomène par le fait

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

que la tâche diffère légèrement ici avec l'ajout de la répétition de mots. Il semble que cette répétition ait diminué l'attention des enfants sur le support visuel et/ou sur la répétition mentale de la liste de mots. Nous reviendrons plus en détails sur ce point ultérieurement.

Dans l'échantillon étudié, le facteur visualisation du geste accompagnée d'une répétition orale n'a donc pas d'effet significatif sur la mémorisation à court terme d'item lexicaux.

3.4.2.4 Impact de la reproduction du geste associée à la répétition

La répétition orale des mots associée à la visualisation et à la reproduction d'un geste illustratif améliore-t-elle le nombre d'items mémorisés ?

Pour la vidéo 2G, le groupe expérimental devait donc reproduire le geste observé à l'écran avec chaque répétition du mot. Ce groupe obtient une moyenne de 4,143 mots rappelés. Rappelons les moyennes de tous les groupes :

Tableau de moyennes pour vidéo2 mots

Effet : sujets groupes

	Nombre	Moyenne	Dév. Std.	Err. Std.
Groupe contrôle 1	14	3.071	1.141	.305
Groupe comparaison 2	14	3.357	1.008	.269
Groupe expérimental 3	14	4.143	.770	.206

Tableau n°45 Synthèse des moyennes de mots rappelés pour la vidéo 2

Avec une ANOVA, nous pouvons comparer ces différentes moyennes :

Tableau ANOVA pour vidéo2 mots

	ddl	Somme des carrés	Carré moyen	Valeur de F	Valeur de p	Lambda	Puissance
sujets groupes	2	8.619	4.310	4.440	.0183	8.879	.732
Résidu	39	37.857	.971				

Tableau n°46 Résultats de l'ANOVA pour les mots rappelés pour la vidéo 2

On obtient donc $F(2,39) = 4,440$ avec $p < 0,0183$. Il y a donc un effet global du facteur visualisation et reproduction du geste. Pour savoir quelles différences de moyennes sont significatives, nous effectuons un test a posteriori PLSD de Fisher :

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

Test PLSD de Fisher pour vidéo 2 mots

Effet : sujets groupes

Niveau de significativité : 5 %

	Diff. moy.	Diff. crit.	Valeur p
Groupe contrôle 1, Groupe comparaison 2	-.286	.753	.4476
Groupe contrôle 1, Groupe expérimental 3	-1.071	.753	.0065
Groupe comparaison 2, Groupe expérimental 3	-.786	.753	.0413

S

S

Tableau n°47 *Résultats du test PLSD de Fisher pour la vidéo 2 par groupe*

Ce test montre bien que la différence entre la moyenne de mots rappelés par le groupe contrôle et le groupe expérimental, ainsi que celle entre le groupe comparaison et le groupe expérimental sont significatives puisque dans les deux cas la valeur de p est inférieure au seuil de significativité 0,05.

Nous observons pour l'échantillon étudié un effet significatif de la reproduction du geste sur la mémorisation à court terme d'items lexicaux en rappel libre.

3.5 Que nous apprend l'Expérience 7 ?

Cette Expérience 7 nous montre que le fait de reproduire le geste avec le vocabulaire a un effet sur la mémorisation à court terme. Cette étude concerne évidemment uniquement la mémorisation fugace de mots en langue maternelle et les implications sur l'enseignement des langues étrangères peuvent paraître lointaines. Cela dit, il est probable que la répétition de gestes associée à celle du vocabulaire ait un impact sur la mémorisation à long terme et donc sur l'apprentissage du lexique en langue étrangère. Il reste à tester cette hypothèse dans une future expérience (la numéro 8).

Il semble également que la simple répétition de mot n'ait pas eu d'impact sur la mémorisation. Au contraire, si l'on compare les résultats de l'Expérience 7 à ceux de l'Expérience 6, il semblerait même que la répétition systématique à haute voix ait affaibli la rétention à court terme. Notre hypothèse pour expliquer ce phénomène est que la répétition automatique a diminué l'attention des enfants et les a rendus plus passifs. Dans l'Expérience 6, les sujets devaient demeurer silencieux et concentrés, on peut supposer qu'ils effectuaient une répétition mentale pour retenir le plus longtemps possible les items dans la mémoire de travail grâce à la boucle phonologique. Cette répétition mentale, que certains psychologues dont Alan Baddeley nomment *auto-répétition de maintenance* permet de garder l'information en mémoire de travail.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à court terme

« L'auto-répétition de maintenance, comme son nom l'indique, ne fait que maintenir ou garder l'information, sans la transformer en un code plus profond ; ainsi, elle est chargée d'éviter l'oubli pendant le processus de maintenance mais pas d'aboutir à un apprentissage à long terme » (Alan Baddeley, 1990/1992 : 178).

Dans l'Expérience 7, les enfants des groupes contrôle et comparasion répétaient mécaniquement, sans réfléchir, sans prêter attention. Nous pouvons donc supposer que la répétition à haute voix a tué la répétition mentale et a atténué la concentration. En revanche, la reproduction du geste a eu l'effet inverse puisque la rétention de mots est significativement plus importante dans ce cas. Le fait d'avoir à observer le geste et de se concentrer sur le mouvement et le mot qui l'illustrait a sans doute eu un effet positif sur l'attention, la concentration et par conséquent, la mémorisation. La répétition à haute voix est rendue plus active par la reproduction du geste. L'activation du canal moteur a donc été bénéfique pour les enfants du groupe expérimental.

En tenant donc compte du fait que la reproduction du geste aide à une meilleure mémorisation à court terme en langue maternelle, nous allons à présent transférer ce résultat à la mémorisation à long terme en langue étrangère.

4 L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

4.1 Etude antérieure

A notre connaissance, il n'existe qu'une étude expérimentale visant à évaluer l'impact du geste sur la mémorisation en langue étrangère, celle de Linda Quinn Allen (1995). Dans cette étude, les sujets ont participé à 5 séances. Durant les 5 premières, ils devaient mémoriser des listes de 10 expressions françaises (50 en tout, soit 10 expressions à chacune des 5 sessions.) Leur mémorisation était évaluée à la fin de chaque séance. 112 sujets (des étudiants en français d'une université américaine dont le niveau en langue française était homogène) ont participé à l'expérience. Ils ne connaissaient bien sûr pas les expressions à mémoriser. Ils étaient répartis en 3 groupes : expérimental, comparaison et contrôle. A chaque session, les 10 expressions françaises étaient présentées sur un écran avec leur traduction en anglais. Elles étaient prononcées dans les deux langues à haute voix par un enseignant (sur une vidéo) et les sujets des groupes contrôle et comparaison devaient les étudier pendant 10 secondes puis les répéter 3 fois. Les sujets du groupe expérimental bénéficiaient en plus d'un support gestuel (principalement des emblèmes) qu'ils devaient reproduire 3 fois également (les sujets de ce groupe ne devaient, par contre, pas répéter les phrases en français ni en anglais). Immédiatement après la présentation du support expérimental, l'enseignant prononçait dans un ordre différent les 10 phrases en français et les sujets devaient écrire leur équivalent en anglais. Dans les groupes comparaison et expérimental, l'enseignant produisait également le geste en donnant les phrases (sachant que le groupe comparaison n'avait jamais vu ces gestes). L'étude a montré que les étudiants qui avaient reproduit les gestes lors de l'écoute (le groupe expérimental en somme) avaient mémorisé davantage de phrases que les autres. En revanche, il n'y avait pas de différence significative entre les moyennes de mots rappelés par le groupe contrôle et le groupe comparaison, ce qui signifie que le groupe comparaison ne pouvait pas déduire le sens des gestes lors de la tâche de rappel.

On peut peut-être remettre en cause l'usage de la traduction dans cette étude et le fait que l'on ne demande pas aux sujets de mémoriser les phrases en langue étrangère mais de fournir leur équivalent en langue maternelle. Néanmoins, cette

expérience montre que la reproduction du geste a un impact sur la mémorisation et notamment dans le cas où une langue étrangère est impliquée.

Ce que nous souhaitons faire dans cette huitième et dernière expérience, c'est reproduire une expérience similaire à celle de Linda Quinn Allen mais avec des enfants et sans traduction. Nous visons donc un réel apprentissage des items en langue étrangère.

4.2 Apprentissage d'items lexicaux anglais : Expérience 8

Dans une classe d'enseignement précoce des langues, l'apprentissage du vocabulaire est fondamental. On réemploie fréquemment le lexique nouveau (animaux, aliments, couleurs, objets quotidiens...) dans un nombre limité de structures syntaxiques acquises : « qu'est-ce que c'est ? », « Donne moi le/la... », « montre moi le/la... », etc. Le vocabulaire est souvent présenté à travers des objets, des images, des gestes, l'enseignant les nomme en langue-cible puis fait répéter les apprenants et enfin les interroge pour pratiquer et contrôler la mémorisation. On dit souvent que le geste peut aider l'apprenant à mieux mémoriser le vocabulaire mais comment rendre compte scientifiquement de ce fait ?

Une expérimentation visant à mesurer l'impact du geste sur l'apprentissage du lexique en langue étrangère doit reproduire une pratique pédagogique dans des conditions contrôlées de laboratoire. Il apparaît donc évident qu'une telle expérience est difficile à mettre en place. Il s'agit notamment de faire en sorte que tous les sujets participant reçoivent la même quantité d'input en langue étrangère (c'est-à-dire qu'ils entendent et répètent les mots le même nombre de fois) afin que leurs performances soient comparées équitablement.

L'Expérience 8 que nous allons présenter maintenant avait pour objectif de faire apprendre à de jeunes francophones ne connaissant pas l'anglais, un certain nombre de mots de cette langue. Certains enfants devaient mémoriser le lexique associé à des images et d'autres à des gestes, nous évitons ainsi le passage par la traduction en langue maternelle car les gestes et les images véhiculent du sens et servent de support pour les répétitions et les évaluations.

Notre objectif dans l'étude présentée ici est d'évaluer l'impact du geste sur la mémorisation d'items lexicaux en langue étrangère. Elle a été étalée sur 4 semaines afin de se situer dans une perspective longitudinale.

4.2.1 Méthode

4.2.1.1 Sujets

Nous avons travaillé avec une vingtaine d'enfants d'une même classe de grande section de maternelle. Les enfants étaient âgés de 4 ans 11 mois à 5 ans 10 mois, moyenne d'âge 5 ans 5 mois (écart type : 3 mois). Ils ont été répartis aléatoirement en 2 groupes de 10 : un groupe travaillant avec les images et un groupe avec les gestes. Nous les appellerons donc respectivement: groupe images et groupe gestes. Tous les enfants sont francophones, aucun ne connaît la langue anglaise.

4.2.1.2 Matériel expérimental

Nous avons sélectionné un ensemble de 8 mots en anglais : « house », « swim », « cry », « snake », « book », « rabbit », « scissors » et « finger ». Ce sont des mots de la vie quotidienne de l'enfant, généralement enseignés en langue étrangère. Tous ces mots ont été choisis parce qu'ils étaient faciles à représenter à la fois dans une modalité picturale et gestuelle. Notons que 3 de ces 8 mots sont des dissyllabiques. Chaque mot a été associé à une image et à un geste (quelques exemples sont présentés dans l'Annexe 11). Deux ensembles composés de 4 séquences vidéo ont ensuite été élaborés sur un modèle de prédéfini et présentés dans les tableaux n°48 et n°49, ci-dessous¹³¹.

SEQUENCE 1	SEQUENCE 2	SEQUENCE 3	SEQUENCE 4
PRESENTATION DE CHAQUE ITEM LEXICAL AVEC L'IMAGE ET LE GESTE CORRESPONDANT.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON IMAGE.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON IMAGE.	CHAQUE MOT EST ENONCE DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS SUPPORT.
PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON IMAGE.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON IMAGE.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON IMAGE.	LES IMAGES SONT MONTREES UNE PAR UNE DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS LE MOT.
	CHAQUE MOT EST ENONCE DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS SUPPORT.	LES IMAGES SONT MONTREES UNE PAR UNE DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS LE MOT.	

Tableau n°48 Support vidéo pour le groupe images

¹³¹ Les cases grises indiquent les parties consacrées aux évaluations.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

SEQUENCE 1	SEQUENCE 2	SEQUENCE 3	SEQUENCE 4
PRESENTATION DE CHAQUE ITEM LEXICAL AVEC L'IMAGE ET LE GESTE CORRESPONDANT.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON GESTE.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON GESTE.	CHAQUE MOT EST ENONCE DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS SUPPORT.
PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON GESTE.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON GESTE.	PRESENTATION DE CHAQUE MOT AVEC SON GESTE.	LES GESTES SONT MONTRES UN PAR UN DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS LE MOT.
	CHAQUE MOT EST ENONCE DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS SUPPORT.	LES GESTES SONT MONTRES UN PAR UN DANS UN ORDRE DIFFERENT ET SANS LE MOT.	

Tableau n°49 Support vidéo pour le groupe gestes

4.2.1.3 Procédure

Les enfants, testés individuellement, sont installés devant un ordinateur sur l'écran duquel ils visionnent les vidéos. Les consignes sont données au fur et à mesure par l'expérimentatrice. Une partie de l'entretien (les évaluations) est filmée. L'expérience est présentée aux enfants comme un jeu qui va leur permettre d'apprendre des mots en langue anglaise. L'étude est longitudinale dans la mesure où elle s'étale sur 4 semaines, donc 4 séances espacées d'une semaine et comportant différentes tâches.

Première séance :

Groupe image :

L'enfant regarde une première présentation de chaque image, suivie du geste (pour lever toute ambiguïté sémantique) et du mot en anglais. Ensuite, on présente une deuxième fois les mots en anglais mais cette fois accompagnés uniquement de l'image. On demande à l'enfant de répéter chaque mot anglais.

Groupe geste :

Même procédure, sauf que l'on remplace les images par des gestes à partir de la deuxième présentation des mots. On demande également aux enfants de reproduire les gestes en même temps qu'ils répètent les mots.

Deuxième séance

Groupe image :

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

On présente à l'enfant chaque mot accompagné de son image et on lui demande de répéter en anglais. L'enfant effectue cette tâche une deuxième fois. A la fin de cette deuxième séance, on place toutes les images devant le sujet et on lui fait écouter les mots en anglais dans un ordre différent de celui des répétitions, il doit à chaque fois pointer vers l'image correspondante. On évalue ainsi la connaissance passive du vocabulaire.

Groupe geste :

Même procédure, sauf que l'on remplace les images par des gestes et que l'on demande également aux enfants de reproduire les gestes en même temps qu'ils répètent les mots. A la fin de cette deuxième séance, on fait écouter au sujet les mots en anglais dans un ordre différent de celui des répétitions, il doit à chaque fois produire le geste correspondant. On évalue ainsi la connaissance passive du vocabulaire.

Troisième séance

Groupe image :

Même procédure de répétition qu'à la deuxième séance. Cette fois, à la fin, on montre les images une par une au sujet dans un ordre différent de celui des répétitions et de celui de l'évaluation précédente. L'enfant doit produire à chaque fois le mot anglais correspondant. On évalue ainsi la connaissance active du vocabulaire.

Groupe geste :

Même procédure de répétition qu'à la deuxième séance. A la fin de cette troisième séance, on montre les gestes un par un au sujet dans un ordre différent de celui des répétitions et de celui de l'évaluation précédente. L'enfant doit produire à chaque fois le mot anglais correspondant. On évalue ainsi la connaissance active du vocabulaire.

Quatrième séance

Groupe image :

On ne fait aucun rappel ni aucune répétition cette fois et on propose à l'enfant de faire directement l'évaluation de la troisième séance puis celle de la deuxième séance. Nous avons choisi cet ordre bien qu'il aille, cognitivement parlant, du plus complexe au plus simple mais nous ne voulions pas que les sujets bénéficient d'un rappel des mots en commençant par l'évaluation du vocabulaire passif ce qui aurait

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

facilité la tâche de vocabulaire actif. On évalue ainsi la connaissance active et passive du vocabulaire à long terme.

Groupe geste :

Même procédure en remplaçant les images par les gestes.

Le tableau n°50 présente une synthèse des procédures de répétition pour les 4 séances et pour chaque groupe d'enfants. Le tableau n°51 propose un rappel des différentes évaluations pour les séances 2, 3 et 4 et pour chaque groupe.

	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Groupe images	Ecouter la 1 ^{ère} présentation Répéter une fois	Répéter après chaque mot (deux fois)	Répéter après chaque mot (deux fois)	Pas de répétition
Groupes gestes	Ecouter la 1 ^{ère} présentation Répéter une fois (gestes et mots)	Répéter après chaque mot en refaisant le geste (deux fois)	Répéter après chaque mot en refaisant le geste (deux fois)	Pas de répétition

Tableau n°50 Synthèse des procédures de répétition

	Séance 2	Séance 3	Séance 4
Groupe images	L'enfant entend des mots et doit montrer l'image correspondante	L'enfant doit nommer en anglais les images qu'on lui montre	On fait successivement l'évaluation de la séance 3 puis la 2
Groupes gestes	L'enfant entend des mots et doit produire le geste correspondant	L'enfant doit nommer en anglais les gestes présentés	On fait successivement l'évaluation de la séance 3 puis la 2

Tableau n°51 Synthèse des procédures d'évaluation

4.2.1.4 Hypothèses

Dans cette expérimentation, nous partons de deux principes établis précédemment : premièrement, le geste et l'image en tant que modalités visuelles ont le même impact sur la mémorisation à court terme (Expérience 6) et deuxièmement, lorsque le geste est reproduit et qu'il devient ainsi une double modalité (visuelle et motrice) il a un impact significativement plus fort sur la mémorisation à court terme (Expérience 7).

Nous souhaitons à présent analyser l'impact du geste en tant que double modalité sur la mémorisation à long terme de mots en langue étrangère. Notre hypothèse principale est que le geste devrait aider les sujets à mémoriser plus d'items lexicaux dans la mesure où, en plus de visualiser le geste, nous demandons aux enfants de le reproduire, ce qui devrait laisser plus de traces car les sujets s'impliquent corporellement dans l'apprentissage.

Nous avons constitué deux groupes : un apprenant avec un support gestuel et travaillant ainsi avec une double modalité (visuelle et motrice) et un apprenant avec

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

un support pictural (une modalité visuelle simple). Nous n'avons volontairement pas constitué de groupe contrôle qui aurait appris les mots de vocabulaire sans support ni pictural ni gestuel. En effet, dans les évaluations de mémorisation du lexique, nous utilisons toujours l'image ou le geste que l'enfant doit associer au mot. Un groupe ayant appris sans support visuel aurait dû travailler avec la traduction en langue maternelle de ces mots et utiliser la traduction pendant les évaluations, comme dans l'étude de Linda Quinn Allen (1995). Ceci ne nous semble pas pertinent car aujourd'hui la majorité des enseignements de langue étrangère aux enfants ignore la traduction et préfère avoir recours à des équivalents gestuels et picturaux, c'est pourquoi nous avons préféré travailler uniquement sur ces modalités.

On aurait pu également ne pas travailler avec des images et constituer deux groupes apprenant avec des gestes mais en ne les faisant reproduire que par un groupe (l'autre les visualisant comme des images). Seulement, il nous semblait difficile de demander à un groupe d'enfants de ne jamais reproduire les gestes et nous craignons qu'ils le fassent quand même spontanément, à la longue, ce qui aurait biaisé l'expérience.

Il ne faut pas non plus oublier la modalité auditive, présente dans les deux conditions. En effet, nous supposons que la prosodie peut jouer un rôle dans la mémorisation. De ce fait nous avons volontairement introduit 3 mots dissyllabiques dans notre liste afin d'observer si ceux-ci sont mieux mémorisés que les autres. Notre hypothèse est donc que la polysyllabité implique un certain contour mélodique mettant en relief des éléments musicaux propres à éveiller l'intérêt et la curiosité de l'enfant, autant d'éléments favorisant de ce fait une meilleure rétention. Ces mots dissyllabiques devraient, selon nous, être mieux mémorisés que les autres.

4.2.2 Résultats

4.2.2.1 Première évaluation (séance 2)

Dans cette évaluation, notre objectif était de mesurer la connaissance passive du vocabulaire, c'est-à-dire la capacité à associer une image ou un geste (donc un identifié) à un mot entendu (un identifiant). Cela dit, si l'on compare la tâche à effectuer pour chaque groupe, nous pouvons constater que la difficulté est asymétrique. En effet, pour les sujets du groupe images, il s'agit de montrer une image parmi un ensemble fini, sachant qu'ils peuvent très bien montrer n'importe

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

quelle image en espérant tomber sur la bonne. En revanche, ceux du groupe gestes doivent en plus se rappeler des gestes appris car ils ne se trouvent pas devant eux comme des images disposées. Pour contrebalancer cet effet, on aurait pu demander aux enfants du groupe images de dessiner le mot entendu au lieu de montrer l'image. Seulement, cela aurait pris trop de temps à réaliser et comme on peut supposer qu'à cette deuxième séance, les enfants se servent encore beaucoup de leur mémoire à court terme pour effectuer la tâche, les sujets du groupe images auraient été mis en difficulté par la durée importante nécessaire pour réaliser les dessins.

La tâche est donc plus difficile à réaliser pour le groupe geste, on peut par conséquent s'attendre à une moyenne de mots correctement identifiés moins élevée pour ce groupe. Le tableau n°52 présente le nombre de bonnes réponses données.

En réalité, il n'en est rien puisque le groupe images identifie en moyenne 3 mots (min. 1, max. 6, écart-type 1,3 mot) et le groupe gestes obtient une moyenne de 3,1 mots bien illustrés gestuellement (min. 1, max 5, écart-type 1,4). Les résultats sont donc comparables malgré la différence de difficulté.

Enfant	Groupe	Bonnes réponses
Enfant 1	Image	3
Enfant 2	Geste	1
Enfant 3	Image	3
Enfant 4	Geste	4
Enfant 5	Image	3
Enfant 6	Geste	5
Enfant 7	Image	4
Enfant 8	Geste	2
Enfant 9	Image	3
Enfant 10	Geste	4
Enfant 11	Image	2
Enfant 12	Geste	4
Enfant 13	Image	6
Enfant 14	Geste	4
Enfant 15	Image	3
Enfant 16	Geste	2
Enfant 17	Image	1
Enfant 18	Geste	4
Enfant 19	Image	2

Tableau n°52 Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 1

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

Statistiques descriptives

Eclaté par : Groupe

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Eval 1, Total	3,050	1,356	,303	20	1,000	6,000	0
Eval 1, Image	3,000	1,333	,422	10	1,000	6,000	0
Eval 1, geste	3,100	1,449	,458	10	1,000	5,000	0

Tableau n°53 Statistiques descriptives pour l'évaluation 1 (vocabulaire passif)

4 mots sont bien mieux mémorisés que les autres : « scissors » (reconnu par 19 enfants sur 20), « rabbit » (10 enfants), « cry » (10 enfants) et « finger » (9 enfants). Nous pouvons remarquer que les 3 dissyllabiques en font partie, nous reviendrons sur ce point ultérieurement.

4.2.2.2 Deuxième évaluation (séance 3)

Dans cette évaluation, notre objectif était de mesurer la connaissance active du vocabulaire, c'est-à-dire la capacité à nommer en langue étrangère une image ou un geste présenté(e) dans un ordre différent de celui de l'apprentissage. Le tableau n°54 présente le nombre de bonnes réponses données.

Enfant	Groupe	Bonnes réponses
Enfant 1	Image	2
Enfant 2	geste	2
Enfant 3	Image	1
Enfant 4	geste	4
Enfant 5	Image	2
Enfant 6	geste	5
Enfant 7	Image	4
Enfant 8	geste	3
Enfant 9	Image	5
Enfant 10	geste	5
Enfant 11	Image	2
Enfant 12	geste	5
Enfant 13	Image	3
Enfant 14	geste	4
Enfant 15	Image	2
Enfant 16	geste	3
Enfant 17	Image	3
Enfant 18	geste	4
Enfant 19	Image	2
Enfant 20	geste	2

Tableau n°54 Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 2

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

Le nombre moyen de mots correctement énoncés est de 2,6 (min. 1, max. 5, écart-type 1,17 mot) pour le groupe images et de 3,7 mots pour le groupe gestes (min. 2, max. 5, écart-type 1,16 mot).

Statistiques descriptives

Eclaté par : groupes

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Voc actif, Total	3,150	1,268	,284	20	1,000	5,000	0
Voc actif, image	2,600	1,174	,371	10	1,000	5,000	0
Voc actif, Geste	3,700	1,160	,367	10	2,000	5,000	0

Tableau n°55 *Statistiques descriptives pour l'évaluation 2 (vocabulaire actif)*

La différence entre les deux moyennes est donc de 1,1 mot. Pour savoir si elle est significative nous avons réalisé un test-t non apparié. Il donne $t(18) = -2,108$ avec $p < 0,0493$. La différence est donc significative, le groupe geste a mémorisé plus de mots en anglais que le groupe image.

Test-t séries non appariées pour Voc actif

Variable "groupe" : groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
image, Geste	-1,100	18	-2,108	,0493

Tableau n°56 *Résultats du test-t non apparié pour l'évaluation 2*

Les 5 mots les plus mémorisés sont : « scissors » (produit par 20 enfants sur 20), « book » (15 enfants), « rabbit » (10 enfants), « finger » (7 enfants) ainsi que « cry » (6 enfants). Les trois dissyllabiques font à nouveau partie des mots les plus mémorisés.

4.2.2.3 Troisième évaluation (séance 4)

Cette dernière évaluation a pour objectif de mesurer la mémorisation à long terme. Nous n'effectuons pas de rappel ni de répétition des mots mais testons directement les sujets sur les mots anglais appris. Ainsi que nous l'avons expliqué précédemment, l'évaluation du vocabulaire actif (évaluation 3a) a lieu avant celle du vocabulaire passif pour que la seconde ne facilite pas la première. De plus, nous estimons qu'il est plus pertinent de valoriser l'évaluation du vocabulaire actif car elle est le véritable témoin de la mémorisation du lexique, la part de hasard dans les réponses y étant, de surcroît, nettement diminuée. Le tableau n°57 présente le nombre de bonnes réponses données.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

Le nombre moyen de référents visuels bien nommés en anglais est de 2,8 pour le groupe images et de 3,8 pour le groupe gestes.

Enfant	Groupe	Bonnes réponses
Enfant 1	Image	2
Enfant 2	geste	2
Enfant 3	Image	2
Enfant 4	geste	5
Enfant 5	Image	2
Enfant 6	geste	4
Enfant 7	Image	4
Enfant 8	geste	3
Enfant 9	Image	4
Enfant 10	geste	4
Enfant 11	Image	2
Enfant 12	geste	5
Enfant 13	Image	4
Enfant 14	geste	4
Enfant 15	Image	3
Enfant 16	geste	3
Enfant 17	Image	3
Enfant 18	geste	4
Enfant 19	Image	2
Enfant 20	geste	4

Tableau n°57 *Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 3a*

Statistiques descriptives

Eclaté par : groupes

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Voc actif, Total	3,300	1,031	,231	20	2,000	5,000	0
Voc actif, image	2,800	,919	,291	10	2,000	4,000	0
Voc actif, Geste	3,800	,919	,291	10	2,000	5,000	0

Tableau n°58 *Statistiques descriptives pour l'évaluation 3a (vocabulaire actif)*

La différence est donc de 1 mot. Un test-t non apparié nous donne $t(18)=-2,433$ avec $p<0,0256$ et nous informe ainsi que cette différence est significative. Les enfants qui ont appris les mots anglais avec les gestes ont mémorisé significativement plus de mots que ceux qui ont appris avec les images.

Test-t séries non appariées pour Voc actif

Variable "groupe" : groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
image, Geste	-1,000	18	-2,433	,0256

Tableau n°59 *Résultats du test-t non apparié pour l'évaluation 3a*

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

Nous avons ensuite procédé à l'évaluation du vocabulaire passif (évaluation 3b) en demandant aux enfants du groupe images de montrer l'image correspondante au mot entendu et à ceux du groupe gestes de produire le geste illustrant les mots. Le tableau n°60 présente le nombre de bonnes réponses données.

Enfants	Groupe	Bonnes réponses
Enfant 1	Image	5
Enfant 2	geste	4
Enfant 3	Image	4
Enfant 4	geste	5
Enfant 5	Image	4
Enfant 6	geste	6
Enfant 7	Image	4
Enfant 8	geste	4
Enfant 9	Image	5
Enfant 10	geste	4
Enfant 11	Image	3
Enfant 12	geste	5
Enfant 13	Image	5
Enfant 14	geste	5
Enfant 15	Image	3
Enfant 16	geste	4
Enfant 17	Image	5
Enfant 18	geste	6
Enfant 19	Image	5
Enfant 20	geste	6

Tableau n°60 Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 3b

Le groupe images identifie en moyenne 4,3 mots et le groupe gestes, 4,9.

Statistiques descriptives

Eclaté par : groupes

	Moy.	Dév. Std	Erreur Std	Nombre	Minimum	Maximum	# Manquants
Voc passif, Total	4,600	,883	,197	20	3,000	6,000	0
Voc passif, image	4,300	,823	,260	10	3,000	5,000	0
Voc passif, Geste	4,900	,876	,277	10	4,000	6,000	0

Tableau n°61 Statistiques descriptives pour l'évaluation 3b (vocabulaire passif)

La différence est de 0,6 mot. Un test-t non apparié révèle que cette différence n'est pas significative : $t(18) = -1,579$ avec $p < 0,1318$. Au niveau du vocabulaire passif, la modalité ne semble pas avoir d'impact majeur sur la mémorisation, seulement il ne faut pas oublier que le groupe gestes est face à une tâche plus difficile que le groupe images ce qui nous autorise à prendre ces résultats avec précaution.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

Test-t séries non appariées pour Voc passif

Variable "groupe" : groupes

Ecart théorique = 0

	Ecart moyen	DDL	t	p
image, Geste	-,600	18	-1,579	,1318

Tableau n°62 *Résultats du test-t non apparié pour l'évaluation 3b*

Sur le vocabulaire actif, les mots les mieux mémorisés sont : « scissors » (produit par 20 enfant sur 20), « book » (16 enfants), « rabbit » (10 enfants), « cry » et « finger » (7 enfants).

En ce qui concerne le vocabulaire passif, les mots les plus souvent correctement identifiés sont « scissors » (19 enfants), « Book » (17 enfants), «cry » (17 enfants), « finger » (15 enfants) et « rabbit » (13 enfants).

4.2.2.4 Mémorisation des dissyllabiques

Le tableau n°63 et la figure n°27, ci-dessous, présentent la fréquence de rappel de chaque mot par évaluation, c'est-à-dire le nombre de bonnes réponses associées à ces mots par évaluation.

	Finger	Swim	Cry	Snake	House	Rabbit	Book	Scissors
Eval 1	9	2	10	4	6	10	4	19
Eval 2	7	1	6	4	0	9	14	19
Eval 3a	7	1	7	4	1	10	16	20
Eval 3b	15	3	17	7	1	13	17	19

Tableau n°63 *Fréquence de rappel pour chaque mot par évaluation*

Si l'on regarde quels sont les mots les mieux mémorisés, 5 items semblent se détacher : finger, cry, rabbit, book et scissors. Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises, les dissyllabiques sont parmi ces 5 mots. Comment expliquer que certains mots soient mieux mémorisés que d'autres et que certains items comme « house » ou « swim » aient posé tant de difficultés aux enfants ?

Avant de présenter notre hypothèse pour expliquer ce phénomène, il convient d'émettre deux précautions au sujet de l'item « scissors ». Premièrement, la prononciation du mot étant proche de son équivalent français « ciseaux », la mémorisation s'en est peut être trouvée facilitée malgré la différence de phonèmes. Deuxièmement, lors des répétitions de mots, cet item était toujours en fin de liste ce qui implique que sa meilleure mémorisation est peut-être due à un effet de récence.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

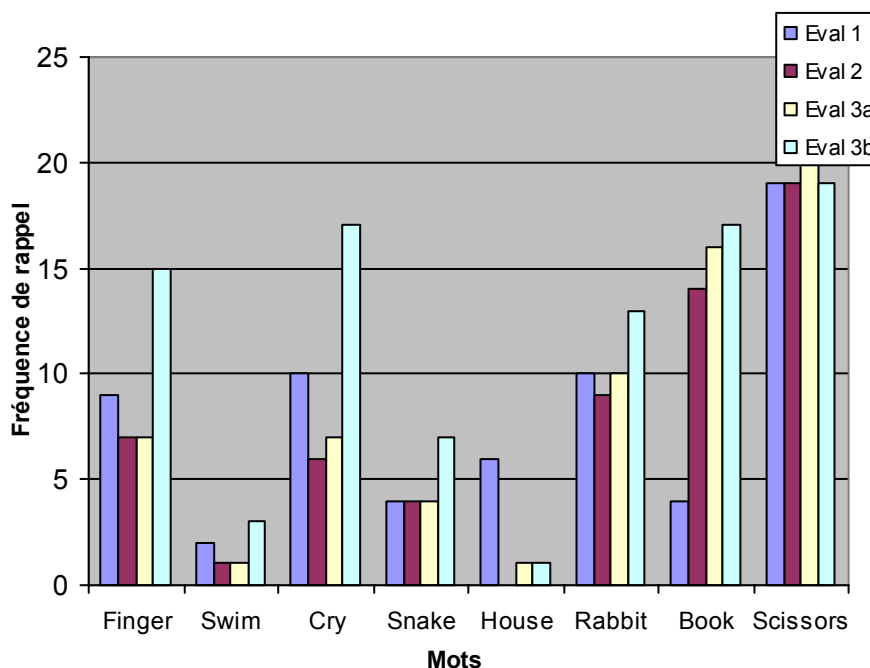


Figure n°27 Fréquence de rappel correct des mots par évaluation

Notre suggestion est qu'à partir de deux syllabes, le mot est prononcé avec une certaine musicalité (la prosodie) qui facilite sa rétention. C'est ce que Régine LLorca appelle la *mémoire musicale* et qu'elle définit comme la mémoire qui « repose seulement sur les données sonores concrètes, données phonétiques et prosodiques d'une séquence entendue, indépendamment de leur valeur linguistique ; il s'agit de la mémoire des sons perçus et de leur agencement » (1992 : 48). Elle parle aussi de *souvenir-image de parole* qui sont « les traces sonores laissées dans la mémoire d'un auditeur par des mots ou des phrases prononcés par des personnes particulières dans des situations particulières » (1992 : 48). Elle souligne l'importance de cette mémoire dans l'acquisition d'une langue étrangère. Il nous semble d'ailleurs fondamental d'approfondir les recherches sur le rôle de la prosodie dans la mémorisation du lexique en langue étrangère en réalisant notamment des études expérimentales comme celles que nous avons élaborées pour le geste.

Le fait que les dissyllabiques aient été particulièrement bien mémorisés est peut-être aussi dû à notre public d'apprenants, particulièrement jeune. Les jeunes enfants ont une façon singulière de traiter les séquences verbales entendues par rapport aux adolescents et aux adultes car leur maturation neuropsychologique n'est pas encore achevée et c'est peut-être pour cela qu'ils sont particulièrement sensibles à la musicalité des mots et des phrases. Ainsi, Christelle Dodane explique :

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

« Jusqu'à 6 ans, l'enfant traite les séquences verbales par contours intonatifs, avant un traitement plus local. Ce comportement perceptuel est en parfaite cohérence avec le développement cognitif de l'enfant qui éprouve, au même moment, des difficultés à intégrer les détails et à articuler le tout et les parties. Pendant cet âge heureux, l'enfant fait encore preuve de capacités excellentes à restituer la prosodie d'une langue étrangère d'autant que ses capacités d'imitation sont maximales entre 4 et 8 ans » (2000 : 233).

Petar Guberina nomme cette période (jusqu'à 6-7 ans) « l'âge heureux » et il affirme qu'il faut commencer l'apprentissage d'une langue seconde avant la fin de cette période, avant que la langue maternelle n'ait trop affaibli et restreint la sensibilité auditive de l'enfant (1991 : 70). En ce qui concerne « cry » et « book », il est possible que leur sonorité ait semblé facile ou plaisante aux enfants. En effet, on remarque souvent dans les classes d'enseignement précoce des langues que les jeunes apprenants s'amusent de la prononciation d'un mot et le retiennent mieux que les autres. Des mots comme « house », « swim » et même « snake » présentent, au contraire, des phonèmes moins courants voire absents de la langue maternelle des enfants ce qui peut expliquer la difficulté à les mémoriser. En somme, nous pouvons nous demander quel trait phonétique a un impact sur la mémorisation des enfants. Cela peut être les sonorités de certains mots, le rythme ou le contour mélodique ou bien les trois ! Le développement d'études expérimentales sur le sujet permettrait de répondre à cette question.

4.3 Que nous apprend l'Expérience 8 ?

Avant tout, nous tenons à préciser que nous n'envisageons pas la procédure expérimentale utilisée pour cette étude comme une méthodologie d'enseignement à suivre à la lettre. En effet, même si l'apprentissage du vocabulaire passe souvent par la répétition, nous ne la considérons pas comme suffisante. Le cadre empirique nous a malheureusement contrainte à homogénéiser les tâches effectuées par les sujets afin de s'assurer que tous recevraient le même input, c'est-à-dire entendraient et répéteraient le même nombre de fois les mots en langue étrangère. Ainsi donc, cette façon de procéder nous permet un contrôle indispensable de certaines variables pour mener à bien cette étude. Nous ne recommandons donc pas d'enseigner le vocabulaire uniquement par répétition et hors contexte comme il a été fait ici mais bien de l'insérer dans des activités variées.

Notons, cependant que les enfants n'apprennent pas uniquement les mots par répétition dans notre expérience. Les évaluations ont également un impact sur la

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

L'impact du geste sur la mémorisation à long terme

rétenion et servent un peu d'activité dans lesquelles les apprenants réutilisent les mots appris. Alan Baddeley explique comment le rappel réussi d'un item (comme dans nos évaluations) renforce le processus de mémorisation :

« le fait d'avoir réussi à rappeler un item accroît la probabilité de s'en souvenir ultérieurement ; Et ce, non pas parce que ce rappel constituerait un essai supplémentaire, puisque le rappel de l'item entraîne une rétenion meilleure que ne le ferait une nouvelle présentation ; mais apparemment parce que la voie d'accès à cet item serait renforcée pour avoir été empruntée avec succès. Ceci signifie que les sujets seront aidés dans leur apprentissage s'ils sont testés à un moment où ils peuvent encore se souvenir d'un item » (1990/1992 : 173).

Nous avons mesuré le vocabulaire passif à la première évaluation parce qu'il nous semblait que le rappel actif était une tâche trop difficile pour les enfants et qu'il valait mieux procéder à une évaluation passive, plus simple et plus valorisante pour eux car elle les met moins en situation d'échec. De plus, c'est une façon de les remettre en contact avec les items à mémoriser mais de manière plus active que la simple répétition. Les enfants sont re-motivés par cette tâche présentée comme un jeu. Ceci mis à part, dans l'échantillon de sujets étudiés, il apparaît que le support gestuel et surtout, à notre avis et d'après les résultats de l'Expérience 7, la reproduction de ce geste associée à la répétition du mot est un facteur facilitant la mémorisation du vocabulaire actif en langue étrangère. Cela dit, et comme nous le supposions dans nos hypothèses de départ, la modalité auditive, c'est-à-dire la prosodie a certainement eu un impact sur la mémorisation du lexique par les sujets de notre échantillon puisque nous remarquons que les mots les mieux mémorisés sont souvent des dissyllabiques. Bien que nous ayons opposé la modalité picturale à la modalité gestuelle dans cette étude, il ne nous semble pas que l'une doive supplanter l'autre dans les techniques d'enseignement du lexique. Les images sont toujours appréciées des enfants et elles peuvent servir pour illustrer des mots difficiles à représenter gestuellement. Il nous semble que la multiplication des supports renforce d'une manière générale la mémorisation. Si un sujet encode l'information selon 2 ou 3 modalités, sa mémorisation s'en trouve renforcée. Ainsi, d'après nos expérimentations, la situation la plus propice à la mémorisation est l'écoute et la répétition du mot associée à la visualisation et à la reproduction du geste, ce qui envoie des informations aux canaux auditif, visuel et moteur et laisse ainsi plus de traces mnésiques.

5 Conclusion de la Section 3

Nous allons à présent reprendre nos hypothèses de départ une par une pour les confirmer ou les infirmer à la lumière des données obtenues dans les trois expériences présentées ici :

L'ajout d'une modalité visuelle renforce la mémorisation à court terme.

Nous pouvons valider cette hypothèse, les enfants de notre échantillon ayant mémorisé des mots avec un support gestuel ou pictural ont significativement mémorisé davantage d'items que ceux qui ne bénéficiaient pas de tels supports. Il apparaît en plus, à travers les données obtenues dans l'Expérience 6, qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux supports.

La répétition orale renforce la mémorisation à court terme.

Nous ne pouvons pas valider cette hypothèse à la lumière des données obtenues dans l'Expérience 7, il nous a semblé que la répétition orale nuisait à la répétition mentale. Cela dit, il y a peut-être des situations dans lesquelles la répétition orale est bénéfique pour la mémorisation à court terme, reste à déterminer lesquelles.

La répétition gestuelle associée à la répétition orale renforce la mémorisation à court terme.

En effet, le geste lorsqu'il est reproduit a un effet significatif sur la mémorisation à court terme comme nous l'avons vu dans l'Expérience 7. Dans ce cas, le geste devient une double modalité (visuelle et kinesthésique).

La mémorisation à long terme d'items lexicaux en langue étrangère est renforcée par l'utilisation du geste et sa reproduction.

En effet, lorsque le geste est utilisé comme double modalité, il permet aux enfants de mémoriser significativement plus d'items à long terme que lorsqu'une simple modalité visuelle leur est présentée. Cette hypothèse confirmée par l'Expérience 8 est très utile dans la réflexion sur l'apprentissage d'items lexicaux en langue étrangère.

Cette étude autour de l'impact du geste sur la mémorisation chez les enfants mérite certainement d'être approfondie. Il serait intéressant de travailler sur un plus grand nombre de sujets, tout d'abord, afin d'affiner et de confirmer les données statistiques. Toutefois, elle a au moins le mérite d'avoir établi une méthodologie expérimentale pour évaluer l'impact du geste mais aussi de l'image et de la répétition

sur la mémorisation à court et à long terme, en langue maternelle et étrangère. Cette méthodologie pourra être réemployée avec des effectifs plus importants.

A travers l'échantillon de sujets étudiés, nous avons pu constater que le geste était un atout important dans le processus de mémorisation du lexique. Il nous semble fondamental de faire reproduire le geste par les apprenants et de ne pas se contenter de le faire observer ce qui ferait de lui un simple support visuel au même titre que l'image. Il convient donc de ne pas mettre de côté la modalité kinesthésique qui semble avoir au niveau de la mémorisation un effet important quel que soit le profil dominant de l'apprenant. Notre motricité « est indissociable de toute sensorialité et de toute réalité cognitive et mnémonique » (Hélène Trocmé-Frabre, 1987/1997 : 53).

Il nous semble aussi que l'étude de l'impact de la prosodie sur la mémorisation mériterait d'être développée et élargie à un plus grand nombre de sujets. L'analyse expérimentale de l'impact du geste sur l'apprentissage des langues étrangères étant assez peu développée, il est nécessaire pour les chercheurs dans ce domaine de mettre sur pied une méthodologie expérimentale avant de procéder à des études quantitatives.

Il nous semble difficile compte tenu des données que nous avons de déterminer si les apprenants choisissent dans la présentation multimodale d'une information, le support qu'ils préfèrent ou s'ils utilisent toutes les ressources à leur disposition pour encoder l'information de différentes façons. En effet, si l'ensemble des expériences présentées ici nous conduisent plutôt à approuver cette seconde hypothèse, il reste que dans l'Expérience 8, certains sujets du groupe gestes nous semblaient plus à l'aise que d'autres dans la répétition des gestes : ils reproduisaient bien volontiers les mouvements vus à l'écran et y avaient spontanément recours pour se remémorer un mot en anglais lors des évaluations. Il apparaît donc que certains enfants sont très à l'aise avec les gestes et bénéficient d'une grande aide kinesthésique. D'autres, en revanche, se satisfont tout à fait des images et nous pouvons supposer que quelques apprenants se basent principalement sur la prosodie pour mémoriser plus que sur tout autre modalité. Cela confirme ce que nous avons déjà remarqué dans l'Expérience 5 de la Section 2.

Il serait donc pertinent de cerner les préférences modales des enfants et d'expérimenter en fonction de cela afin de vérifier si la présentation des mots dans la

modalité préférée du sujet a bien un impact sur la mémorisation. Il faut reconnaître que nous n'avons pas vraiment travaillé ici sur les sujets individuellement en fonction de leur préférence modale mais nous avons plutôt cherché à analyser l'impact de la multimodalité sur un groupe. Ceci nous semble plus pertinent pour les enseignants car ils peuvent plus facilement mettre en place une présentation multimodale des informations à transmettre que de présenter l'information à chaque enfant en fonction de sa modalité préférée (qui devra avoir été déterminée au préalable). Au final, l'ensemble du groupe classe bénéficie de la multiplicité des supports.

Quoiqu'il en soit, le geste, dans la mesure où il est reproduit par les apprenants, apparaît comme un bon support multimodal. Il convient donc de faire comprendre aux enseignants l'impact qu'un tel support peut avoir sur l'apprentissage. Certains enseignants sont peu à l'aise avec leurs gestes et ils auraient besoin d'y travailler. Il faut les amener à intégrer leurs gestes dans leur pratique pédagogique et non de les considérer comme de simples mouvements superflus. Il est donc, pour nous, indispensable d'intégrer une réflexion sur les différentes modalités ainsi que sur le geste pédagogique dans la formation de formateurs. C'est ce que la quatrième et dernière section de ce travail va s'attacher à montrer.

Section 3 : Le geste pédagogique et la mémorisation

Conclusion de la Section 3

SECTION 4

LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS LA FORMATION

« Odd gestures of any kind are automatically taken as a threat. Talking out loud to yourself, scratching your body, looking someone directly in the eye: these deviations can trigger off hostile and sometimes violent reactions from those around you¹³² ».

Paul Auster, *Moon Palace*

*« Tous les gestes sont bons quand ils sont naturels.
Ceux qu'on apprend sont toujours faux. »*

Sacha Guitry, *Deburau*

¹³² « Le moindre geste étrange est immédiatement ressenti comme une menace. Parler seul à voix haute, se gratter le corps, fixer quelqu'un droit dans les yeux : de tels écarts de conduite peuvent déclencher dans l'entourage des réactions hostiles et parfois violentes. » Traduction de Christine Le Bœuf.

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Au cours de ce travail de recherche, nous avons tout d'abord tenté de définir ce qu'était le geste pédagogique et quelles étaient ses fonctions au sein de la classe de langue, puis nous avons tour à tour réfléchi à l'impact du GP à la fois sur la compréhension et sur la mémorisation en langue étrangère en élaborant une méthodologie d'enquête. Les résultats obtenus nous montrent que le GP est un support fondamental dans l'apprentissage d'une langue. Cependant, il nous a semblé que tous les gestes n'avaient pas nécessairement un effet facilitant pour la compréhension car ils n'étaient pas forcément compris des apprenants. Il nous est apparu également qu'il y avait des dispositions à prendre pour optimiser l'impact du GP sur la mémorisation, que certaines façons d'utiliser le geste, certains GP eux-mêmes étaient plus efficaces que d'autres. Enfin, nous avons pu remarquer que tous les apprenants ne faisaient pas le même usage des modalités proposées par l'enseignant en général et du GP en particulier.

Ainsi donc, à la suite de nos diverses expérimentations et réflexions, il apparaît que le geste pédagogique fait partie des *pratiques de transmissions* telles que définies par Francine Cicurel : « des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales) et des pratiques interactionnelles qu'un enseignant met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire » (2005 : 186). Les pratiques de transmission varient en fonction de l'individu (culture d'origine, personnalité, formation, etc.) et du contexte d'enseignement (institution, méthodologie, activités, etc.)

Francine Cicurel (2002 et à paraître) considère que chaque enseignant possède un *répertoire didactique* qu'il se constitue progressivement. Le répertoire didactique de l'enseignant comprend un ensemble de savoirs et de modèles sur l'enseignement qui proviennent d'origines très diverses comme sa formation pratique autant que théorique, sa propre expérience, un enseignant marquant dans sa scolarité, etc. On peut considérer que l'enseignant possède dans son répertoire didactique un ensemble de savoirs et de modèles sur le geste pédagogique.

Parce qu'il constitue une pratique de transmission essentielle et parce qu'il fait partie du répertoire didactique de l'enseignant, il nous semble que la réflexion sur le geste pédagogique devrait facilement trouver sa place au sein de la formation de formateurs. Nous consacrerons donc cette quatrième section à l'intégration du travail sur le geste pédagogique dans les cursus de formation pour les futurs enseignants de

langue avec l'intention de déterminer les objectifs principaux de cette formation et d'envisager sa mise en place.

Nous illustrerons notre propos, non plus à travers l'enseignement de la langue anglaise mais par le biais de la formation de formateurs en français langue étrangère puisque notre expérience de formatrice nous a permis de travailler dans ce sens. Cela dit, et comme il a déjà été mentionné au sujet des GP dans l'enseignement de l'anglais, les réflexions qui vont suivre sont tout à fait transposables à d'autres langues.

Nous amorcerons cette section avec un travail d'analyse de corpus textuel basé sur des extraits de journaux d'apprentissage d'étudiants en Licence de FLE. Ce corpus nous renseigne à la fois sur la perception des GP par des apprenants et sur le regard qu'ils y portent en tant que futurs enseignants. Nous extrairons de ce corpus un certain nombre de points à traiter dans la formation au geste pédagogique. Ces points seront ensuite abordés un par un selon trois grands axes : observer l'autre, observer l'enseignant, s'observer soi-même. Enfin, nous synthétiserons toutes ces remarques dans une proposition de module sur les gestes à intégrer dans la formation de formateurs.

1 Questionnement autour de la formation au GP¹³³

S'il existe quelques études mettant en valeur l'importance du geste dans l'enseignement des langues (voir la revue de la littérature présentée dans la Section 1), elles envisagent rarement la réflexion sur le geste au sein de la formation de l'enseignant de langue. De la même façon, si les enseignements dispensés dans les cursus de formation traitent du caractère communicatif du geste, ils négligent bien souvent et son aspect culturel et son impact pédagogique. Tout se passe comme si l'on considérait le GP comme une stratégie pédagogique naturelle. Or comme le montre l'étude de Thomas Adams (1998), que nous détaillerons plus loin, une gestuelle facilitante et optimisée adressée à un locuteur étranger ne vient pas forcément naturellement. La formation (notamment initiale) des enseignants de langue nous semble être un moment idéal pour réfléchir sur les gestes pédagogiques et pour, notamment, observer la gestuelle d'enseignants plus chevronnés pour noter ses remarques et réflexions dans un journal d'apprentissage. Nous nous baserons donc sur un corpus textuel de journaux d'apprentissage pour analyser comment les apprenants/futurs enseignants perçoivent les gestes des enseignants de langue et pour proposer une façon plus pertinente encore d'observer et de travailler sur les GP en formation de formateurs.

1.1 Observer pendant la formation : le journal d'apprentissage

En France, les étudiants peuvent suivre, dans certaines universités, un cursus qui démarre en troisième année (Licence 3) et appelé Mention FLE. Il s'agit d'une option rattachée à certaines Licences de Langues Vivantes, Lettres Modernes et Sciences du Langage. Elle constitue la première étape de formation des étudiants qui envisagent de devenir enseignants de français auprès de publics étrangers. Au moment où nous écrivons ces lignes, la Mention FLE est toujours proposée dans les universités qui n'ont pas encore appliqué la réforme européenne LMD (Licence, Master, Doctorat ; voir l'arrêté du 23 avril 2002) et est considérée comme un parcours ou une mineure dans le cadre de la réforme.

¹³³ Cette partie a été élaborée avec la collaboration de Lucile Cadet (Lucile Cadet et Marion Tellier, 2006 et à paraître), qu'elle soit ici remerciée de sa précieuse et dynamique contribution.

1.1.1 Qu'est-ce que le journal d'apprentissage ?

En Mention FLE, comme dans de nombreuses formations à l'enseignement des langues, les étudiants qui se destinent à devenir enseignants de français langue étrangère ont à faire l'apprentissage d'une langue nouvelle et à tenir un *journal d'apprentissage*. Basé sur l'observation de classe, l'auto-observation et l'introspection, le journal d'apprentissage, dans lequel les étudiants consignent leur expérience d'apprentissage, notent leurs observations, leurs réflexions, leurs réactions face à la langue nouvelle, vise à leur faire prendre conscience de leur pratique apprenante et à leur faire expliciter leurs démarches d'apprentissage. Il s'agit donc d'initier une réflexion sur l'apprentissage des langues en général à partir d'une expérience personnelle et nous pouvons de ce fait considérer que proposer une expérience comme celle-ci tend à respecter le principe selon lequel la formation des enseignants de langue doit être « une formation conscientisée à l'apprentissage des langues, que leur expérience antérieure d'apprenants ne leur a pas réellement fournie, et que des connaissances académiques en psychologie, en linguistique ou en pédagogie ne suffisent pas à construire » (Rémy Porquier et Emmanuelle Wagner, 1984 : 84). Le journal d'apprentissage est actuellement utilisé comme outil de formation professionnelle privilégié dans presque toutes les Mentions FLE (Bernadette Grandcolas et Marie-Thérèse Vasseur, 1999). Toutefois, la pratique et l'organisation de l'activité journal d'apprentissage et l'appellation même de *journal d'apprentissage* ne sont pas homogénéisées et diffèrent d'une université à l'autre voire, au sein d'une même institution, d'un enseignant à l'autre (Lucile Cadet, 2004b). Il semble que les contraintes imposées aux étudiants et le lieu même dans lequel les journaux d'apprentissage sont produits ont une influence sur la réalisation du travail et sur la façon dont les étudiants appréhendent et vivent l'activité. Par conséquent, les journaux d'apprentissage peuvent être considérés comme indissociables du contexte institutionnel et du dispositif dans lesquels ils s'inscrivent et desquels ils se nourrissent.

1.1.2 Intérêts et limites du journal d'apprentissage comme support pour l'étude

Dans le champ des études sur la gestuelle de l'enseignant, le choix d'un corpus de journaux d'apprentissage comme objet d'observation est nouveau, voire inattendu. En effet, en règle générale, les travaux qui s'intéressent aux gestes pédagogiques

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

s'appuient principalement sur des observations *in vivo* effectuées par le chercheur dans une classe (Marva. A. Barnett, 1983 ; Theresa. A. Antes, 1996), sur des corpus vidéo recueillis en classe (Bogdanka Pavelin, 2002) mais assez peu de manière expérimentale, comme nous l'avons montré dans la Section 1. L'analyse des gestes de l'enseignant se fait alors à travers le regard du chercheur qui décrit les manifestations non verbales dans l'acte pédagogique de transmission. C'est donc le chercheur qui relève les gestes, les classe, parfois même leur donne un sens. Les études dans lesquelles il est demandé aux apprenants d'analyser les gestes de l'enseignant sont plus rares mais nous semblent tout à fait pertinentes dans la mesure où elles nous permettent d'explorer, de l'intérieur, la manière dont les apprenants perçoivent, ressentent et utilisent les gestes de l'enseignant. Nous pouvons ainsi mentionner le travail de Daniela Sime (2001, 2006a et b) qui, après avoir filmé des séances de cours d'anglais langue étrangère, a demandé à des apprenants adultes de visionner les enregistrements et de commenter les gestes de leurs enseignants. L'étude montre que certains gestes sont mal interprétés, parfois même non compris des étudiants. L'exemple le plus parlant de ce travail est celui dans lequel l'enseignante essaie d'expliquer que les films étrangers peuvent être en version originale sous titrée ou doublés. Pour expliquer « doublé », elle mime une bouche avec sa main droite qu'elle place près de son visage. Un étudiant japonais participant à l'expérience est dérouté par ce geste et explique qu'il signifie « stupide » au Japon, ce qui montre bien que certains gestes, très marqués culturellement, peuvent induire l'apprenant en erreur sans que l'enseignant s'en rende compte. La réflexion sur la forme des gestes à utiliser peut donc être menée en interrogeant les apprenants directement. Cela permet de savoir ce qu'ils perçoivent et comment ils interprètent et se servent des gestes, une analyse que nous avons déjà abordée avec les enfants dans la Section 2.

Travailler à partir de journaux d'apprentissage nous situe à la confluence de ces recherches. En effet, ceci devrait nous permettre de voir comment, en fonction de leur double statut, des apprenants de langue engagés dans un cursus professionnalisant à l'enseignement du FLE abordent la question du geste pédagogique.

1.2 Présentation du corpus d'étude

Notre corpus d'étude est constitué de 25 journaux d'apprentissage de russe, de hongrois et de vietnamien rédigés par les étudiants de Licence Mention FLE de l'université Paris 7-Denis Diderot à l'issue du premier semestre de l'année universitaire 2004-2005. Dans le contexte spécifique de cette université, les étudiants ont la possibilité de suivre des cours de langue selon deux modalités. Ils peuvent soit rejoindre un cours spécifiquement organisé pour la Mention FLE (c'est le cas notamment du cours de hongrois et de russe) soit intégrer un cours de langue qui fait partie intégrante d'un autre cursus (le cours de vietnamien n'est pas réservé aux étudiants de Mention, il s'agit en réalité de l'un des cours obligatoires du DEUG de vietnamien). Dans ces conditions, la mise en place de l'activité journal d'apprentissage est confiée à l'enseignante de didactique qui est également chargée de la correction et de l'évaluation de chaque journal. Pour guider la réflexion des étudiants ainsi que la rédaction du journal, elle a établi une grille d'observation qui dirige le regard des étudiants sur l'apprentissage de la langue étrangère mais aussi et plus particulièrement sur l'enseignant de langue et les stratégies auxquelles il recourt. En effet, pour les étudiants de ce cursus, le cours d'initiation à la langue nouvelle constitue aussi une première observation de classe. De ce fait, l'objectif de l'enseignante de didactique n'est pas seulement de focaliser leur regard sur l'apprentissage en lui-même mais il est aussi de les sensibiliser à la problématique de l'enseignement.

La grille d'observation (disponible en Annexe 12) sur laquelle les étudiants s'appuient peut être définie comme une grille thématique et prescriptive. En effet, les étudiants sont amenés à traiter les quatre thèmes proposés dans la grille et leur journal d'apprentissage doit respecter l'ordre d'apparition de toutes les rubriques : observation de la classe, observation de l'enseignant et de sa pédagogie, remarques et impressions concernant l'apprentissage, réflexions linguistiques sur la langue-cible et enfin, réflexions sur le rôle de cette expérience au sein de la formation.

Comme nous pouvons le constater, la grille d'observation ne porte pas sur la problématique particulière du geste pédagogique mais, dans la mesure où elle traite de l'ensemble de l'acte d'enseignement/apprentissage, elle aborde aussi la gestuelle de l'enseignant. C'est donc à l'intérieur de la deuxième rubrique que le regard et la

réflexion des étudiants ont été dirigés vers cette problématique à partir de la question suivante¹³⁴ :

L'enseignant utilise-t-il des mimiques faciales, gestes ou mimes ? Donnez des exemples. Cela vous a-t-il aidé ? Pour la compréhension ? Pour la mémorisation ?

C'est à partir des réponses données par les étudiants à cette question que nous procéderons à l'analyse et que nous tenterons de montrer comment ils perçoivent le geste pédagogique. L'initiation à une langue nouvelle doit permettre aux étudiants de confronter les éléments vus en cours de didactique à l'expérimentation personnelle afin de faire le lien entre théorie et pratique. Nous tenons toutefois à signaler que, dans l'analyse d'un tel corpus, il est parfois difficile de distinguer le témoignage d'une expérience personnelle d'apprentissage de la répétition massive du cours théorique¹³⁵. Ceci pourrait être rapproché du modèle du « paradoxe de l'observateur » développé dans les années 70 par William Labov (1973) et que nous pourrions appeler le **paradoxe du lecteur** (Lucile Cadet et Marion Tellier, 2006). En effet, la figure de l'enseignant-destinataire du journal d'apprentissage exerce une influence sur le contenu du journal et nous ne devons pas oublier qu'un rédacteur tel qu'un étudiant de Licence va adapter son discours en fonction des attentes de l'enseignant qu'elles soient réelles ou supposées (Lucile Cadet, 2004 a et b).

Pour faciliter le travail d'analyse, nous avons donc réuni les 25 extraits¹³⁶ de journaux d'apprentissage consacrés aux gestes de l'enseignant et nous les avons numérotés selon la méthode établie par Lucile Cadet (2004b). Chaque extrait est désigné d'une lettre correspondant à la langue étudiée (V pour vietnamien, R pour russe et H pour hongrois) et d'un chiffre. La numérotation des extraits est aléatoire. Nous avons donc un corpus composé de 6 extraits de journaux d'apprentissage du hongrois (H1, H2, H3, H4, H5 et H6), 10 pour le vietnamien (V1 à V10) et 9 pour le russe (R1 à R9). Tous les extraits sont disponibles dans l'Annexe 13.

¹³⁴ Cette grille a été rédigée par nous et attire donc volontairement l'attention des étudiants sur le comportement non verbal de l'enseignant.

¹³⁵ Etant l'enseignante de didactique de ces étudiants de licence, nous avons parfois relevé dans les journaux d'apprentissage, des remarques qui tenaient plus de la reprise du cours que de la description d'une expérience vécue.

¹³⁶ Nous n'avons pas retenu la totalité des journaux d'apprentissage du 1^{er} semestre de l'année 2004-2005. Nous avons retiré ceux n'ayant pas abordé la question de geste.

1.3 Perception, réception et description du geste pédagogique

Avant de commencer l'analyse, rappelons que les étudiants devaient choisir entre une initiation au vietnamien, au hongrois ou au russe et que ces enseignements étaient dirigés par des professeurs différents. En effet, comme l'ont déjà souligné Geneviève Calbris et Louis Porcher (1989), chaque individu a développé une gestuelle spécifique en lien avec son origine sociale et culturelle et avec sa personnalité ; ce que nous appelons **profil gestuel** et que nous définirons longuement plus loin dans cette même section. Ceci pourrait expliquer la diversité des remarques des étudiants concernant les gestes des enseignants puisque chacun a sa propre manière de gestualiser. Toutefois, à la lecture des journaux d'apprentissage, un nouveau constat s'impose : la perception de la gestuelle des enseignants diffère souvent d'un étudiant à l'autre, et ce, considérablement, au sein d'une même classe.

1.3.1 Une question terminologique

A l'analyse de ces extraits, nous remarquons tout d'abord la grande variété terminologique. La question que les étudiants devaient traiter parlait à la fois de « mimiques faciales » de « gestes » et de « mimes ». Les étudiants n'ayant pas été sensibilisés à l'étude de la gestuelle, ces trois types de manifestations non verbales ont été définis oralement en début d'année par nous lors de la séance de cours consacrée à la présentation du journal d'apprentissage. Cependant, la lecture des extraits montre que les étudiants n'ont pas tous considéré les mêmes éléments non verbaux. Certains n'évoquent que les gestes des mains (et mimes) : H5, R1, R2, R3, R4, R6, V4, V8 et V9. Ce sont d'ailleurs les gestes les mieux décrits. Plusieurs étudiants font référence à des gestes de pointage concrets, par exemple :

V6- « Pour le vocabulaire anatomique de base (nez, bouche, œil, oreille...) c'est par des gestes simples qu'elle nous a **indiqué** les différentes parties du corps. »

R1- « L'enseignante utilise surtout des gestes pour **désigner** des objets. Les premiers cours introduisaient le vocabulaire de la leçon n°1 (leçon abordée au 3^e cours) par conséquent, l'enseignante a commencé par **désigner les objets** du type : une chaise, une table, une fenêtre, un livre. »

R7- « De même, lorsqu'il a été question de **désigner** des mots nouveaux qui se trouvaient être dans la classe, tels que 'table, chaise, fenêtre,...' elle les **désignait du doigt**, ce que j'ai trouvé intéressant. »

V4- « L'enseignante utilisait beaucoup de gestes dans tous ses cours pour faciliter la compréhension des apprenants. Par exemple, pendant les exercices de systématisation oraux, elle **pointait** un stylo et il fallait que nous lui répondions « un stylo » en vietnamien. »

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

Et aussi, mais plus rarement, à des déictiques abstraits :

H1- « [...] elle **déplace ses mains** vers son côté droit pour **indiquer** le passé et vers son côté gauche pour **indiquer** le futur [...] »

Sont également considérés, les gestes de manipulation d'objets utilisés à différentes fins, le plus souvent pour pratiquer des structures grammaticales :

H2- « Par exemple, **prendre** un objet de quelqu'un et le **montrer**, lui permet d'exprimer la possession 'c'est ton stylo, c'est le stylo de Marie' [...] »

H3- « L'utilisation des gestes m'a beaucoup aidé pour **situer** un objet quelconque : « à côté » (mellett van), « au dessus » (fellett van), « en dessous » (alatt es). Ce qui est important pour localiser un objet. »

La gestuelle mise en place par la professeure de vietnamien a suscité de nombreux commentaires détaillés de la part des étudiants. Celle-ci a, en effet, recours à un code gestuel élaboré par elle pour enseigner les différents tons de la langue vietnamienne. Nous sommes donc en présence d'un type de geste d'information phonologique :

V9- « Dans le cas de la langue vietnamienne, une des difficultés rencontrée était la **phonologie**. Ainsi, l'enseignante nous a rapidement fait comprendre, à travers des gestes qu'elle faisait avec ses bras, que différents sons correspondent pour un mot à une même graphie. Ainsi, nous avons pu d'abord noter l'existence de ces six sons à travers des flèches placées au-dessous ou à côté des mots, qui indiquaient les variations que connaît la sonorité du mot. Par la suite, afin de nous permettre de retenir ces sons, l'enseignante **montait** ou **descendait la main, dessinait dans l'air une parabole**, etc. à chaque lecture du mot (avec les photocopiés), afin de nous indiquer le mouvement sonore correspondant. »

V1- « Prenons l'exemple le plus récurrent : l'explication des tons. Le vietnamien est une langue à tons. Il y a des tons montants, descendants, aigus, graves, marqués, etc...Pour nous faire reconnaître les tons, le professeur de vietnamien nous montre leur progression, leur mélodie en faisant **monter et descendre sa main** suivant la mélodie du ton : quand le ton descend, sa main descend, quand le ton monte, sa main monte. Ainsi, visuellement, on peut prononcer en suivant la courbe mélodique que trace la main du professeur. »

Certains étudiants ont parlé de mimiques faciales mais les ont rarement décrites et se sont contentés de mentionner cette manifestation non verbale en restant évasifs :

H2- « L'enseignante utilise de temps en temps des **mimiques faciales** et des gestes pour le vocabulaire, pour les structures , etc. »

D'autres expliquent un peu plus à quoi leur servaient les mimiques faciales produites par l'enseignante, dans la plupart des cas, les étudiants ont trouvé de l'aide dans les mimiques pour travailler la prononciation de la langue-cible :

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

R7- « L'enseignante utilisait quelques **mimiques faciales** par moments notamment au niveau de la **prononciation** de sons propres au russe, ce qui m'a beaucoup aidé. »

V3- « Le professeur utilise beaucoup de **mimiques faciales** et des gestes pour nous permettre de mieux percevoir la **tonalité** et le rythme de la langue. »

Un cas rare fait mention de la fonction d'évaluation des mimiques faciales :

R8- « On voyait à ses **mimiques faciales d'approbation** ou de **réprobation** si nous nous étions trompés ou non ce qui facilite la compréhension. »

Quelques étudiants considèrent les mimiques faciales de leurs enseignants comme des signes révélateurs de l'état émotionnel du professeur plus que de son usage pédagogique potentiel :

H6- « Au niveau du visage, notre enseignante est très **expressive**. Son expression est particulièrement marquante quand quelque chose de **difficile** se présente à nous ou quand une particularité de la langue reste sans explication. Dans ces situations, on peut lire sur son visage qu'il y a une difficulté et que celle-ci n'a pas vraiment de solution : elle pince les lèvres et lève les yeux au ciel. C'est un **signe** qui ne trompe pas. »

V7- « Toujours très **souriante** et **dynamique**, l'enseignante s'est dès le début imposée comme une sorte de chef d'orchestre : les gestes des mains étaient donc omniprésents à son cours. »

R8- « Les seuls gestes et **mimiques** que nous pouvions déceler aux cours suivants étaient involontaires et plus représentatifs de la **démotivation** et du **découragement** que d'un support didactique. »

Enfin, même si cela ne faisait pas partie de la question de la grille d'observation, un journal mentionne les postures de l'enseignant :

H3- « L'enseignante faisait le cours **debout** et le rendait très vivant. »

Comme nous pouvons le constater, les étudiants ne relèvent pas tous les mêmes manifestations non verbales et ne leur donnent pas la même importance. Ceci a également été remarqué par Daniela Sime (2006a et b) dans une étude au cours de laquelle des apprenants devaient visionner des vidéos de leur cours de langue et choisir de relever et commenter les « actions corporelles de l'enseignant » (« teacher's body actions ») qui leur semblaient « importantes ». La chercheuse remarque une grande variabilité dans les types de comportements non verbaux relevés par les apprenants. Elle explique cette distinction par le fait que les apprenants ont des besoins différents et individualisés en classe et ne prêtent attention qu'aux gestes qui leur apportent vraiment des indices pour l'accès au sens. Ainsi, en ce qui concerne les mouvements ayant une « fonction cognitive » (pour la

compréhension, la mémorisation), ils peuvent apparaître soit pertinents si le mot qu'ils illustrent est inconnu de l'apprenant, soit redondants dans le cas contraire. Ainsi, les apprenants portent plus d'attention aux gestes qui les aident vraiment.

1.3.2 Des perceptions différentes

Si l'argument des besoins différents des apprenants avancé par Daniela Sime pour justifier la variabilité dans les témoignages des élèves nous semble tout à fait pertinent, il nous semble néanmoins qu'il ne suffit pas à expliquer complètement cette différence¹³⁷. Comme nous avons pu le constater lors de l'Expérience 5 (Section 2), les enfants ne parlaient pas tous des mêmes supports (picturaux, sonores et gestuels) de la même façon et certains semblaient complètement omettre l'existence d'une voire de deux modalités. Nous en avons conclu que les préférences modales (voir Section 3 : 1.2) avaient un rôle à jouer dans la manière de traiter les indices non linguistiques pour l'accès au sens et sans doute aussi pour la mémorisation (Section 3). En analysant les extraits de journaux d'apprentissage des étudiants de Licence de FLE, nous constatons immédiatement une grande variabilité dans la perception des manifestations non verbales de l'enseignante.

Ainsi dans **V2** et **V3** et dans **R2** et **R5**, nous remarquons que même s'ils ont partagé la même expérience, les étudiants n'ont pas toujours une perception identique du geste pédagogique. Là où les uns voient une multitude de manifestations non verbales, les autres n'en relèvent pas ou peu. En tout cas, ils ne leur accordent pas la même place dans leur apprentissage et par conséquent dans leur journal :

Pour le cours de russe :

R2- « L'enseignante utilisait **beaucoup de gestes** pour la compréhension du vocabulaire lorsque ce dernier était donné sans l'appui du manuel. »

R5- « L'utilisation de gestes ou mimes pendant le cours est **pratiquement inexistante**. »

Pour le cours de vietnamien :

V2- « **Aucune mimique faciale ou mime** n'ont été utilisés lors des séances. »

V3- « Le professeur **utilise beaucoup de mimiques faciales et de gestes** pour nous permettre de mieux percevoir la tonalité et le rythme de la langue. »

¹³⁷ Notons également que la procédure de Daniela Sime et la nôtre diffèrent. La première se basant sur des analyses vidéo focalisant pleinement l'attention des apprenants sur les gestes et leur permettant de répondre en temps réel avec possibilité de revoir la vidéo du geste, la seconde étant un travail écrit, produit un important laps de temps après le cours et demandant aux étudiants de traiter divers aspects de l'apprentissage et de l'enseignement observés à l'œil nu.

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

Il semble d'ailleurs bien étonnant que certains étudiants (V2, V6 et V4) ne mentionnent pas les gestes utilisés par l'enseignante de vietnamien pour enseigner les tons de la langue, sachant que cette pratique semblait centrale dans le cours et que deux étudiants ont qualifié la professeure de « chef d'orchestre » (V7, V5)

V5- « Cela ressemblait à un travail de **chef d'orchestre**. »

Cette différence de perception nous paraît fondamentale et une fois encore, il nous semble que les enseignants et futurs enseignants devraient prendre conscience de la différence de traitement de leurs gestes par les apprenants. Les différentes préférences modales et les styles d'apprentissage présents dans la classe sont si variés qu'il est capital pour l'enseignant qui veut optimiser sa pratique d'envisager diverses manières de transmettre les informations avec différents supports. D'ailleurs, en comparant les analyses des apprenants sur l'impact du geste sur leur apprentissage, cette variabilité réapparaît.

1.3.3 Quel impact sur l'apprentissage ?

Ainsi dans la classe, l'information est transmise par le biais d'une multitude de supports concomitants et complémentaires qui sont saisis différemment par chaque apprenant. Le geste doit être considéré comme un de ces supports. Il peut être ou non explicitement repéré comme aide tant pour la compréhension que pour la mémorisation et, par voie de conséquence, pour l'apprentissage.

Plusieurs étudiants ont remarqué l'intérêt du geste pédagogique, en ce qui concerne la compréhension, par exemple :

V4- « L'enseignante utilisait beaucoup de gestes dans tous ses cours pour **faciliter** la **compréhension** des apprenants. »

V6- « L'enseignante a **favorisé** notre **compréhension** par des gestes parfois, pour le sens, et aussi par des mimiques faciales en exagérant l'ouverture de la bouche par exemple, pour nous montrer comment produire certains sons. »

R3- « Elle a souvent utilisé des gestes simples comme pointer du doigt ou toucher des objets de la classe : une fenêtre, une table, une chaise...ces gestes m'ont permis de **comprendre immédiatement le sens** de ces mots **sans avoir recours à la traduction**. »

Mais certains n'ont absolument pas trouvé cela facilitant :

V4- « Il m'est arrivé de ne pas répondre car **je ne comprenais pas le geste**. »

Une étudiante propose même une excellente analyse des gestes pédagogiques de l'enseignante de russe et montre comment ces gestes l'ont induite en erreur :

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

R4- « Il faut dire que deux des trois mots appris lors de la leçon 0 avaient une sonorité quasi-similaire : [styl] : la chaise ; [stol] : la table. La différence existe, bien sûr, mais lorsque l'enseignante nous pointait l'objet désigné par le mot nouveau, **le temps d'écouter la sonorité, et de regarder l'objet désigné, l'enseignante pointait l'objet suivant.** [...] Pointer l'objet est une bonne chose lorsque les deux objets sont réellement différents et/ou éloignés : par exemple porte/fenêtre. Mais lorsque l'enseignante nous indiquait tout d'abord « table » puis « chaise », il s'agissait selon moi du même objet car **elle indiquait la même direction** et, lors de la première leçon, il m'était difficile de bien faire la différence entre [styl] et [stol]. »

Au sujet de la mémorisation, les avis divergent vraiment. Certains étudiants ont trouvé une aide réelle dans le geste :

H2- « C'est une **bonne méthode** pour la visualisation et donc la **mémorisation**. Je me suis rendue compte que l'intonation et la gestuelle un peu exagérées de l'enseignante m'avaient **aidée à retenir** la formule 'Qu'est-ce que c'est ?' ».

V1- « De plus, pour la **mémorisation**, il est bien **plus facile de se souvenir du geste** du professeur que d'un ton dans le vide, sans contexte. »

R1- « Néanmoins, sa gestuelle m'a, je crois, permise de **mémoriser le vocabulaire** plus facilement (le vocabulaire des premiers cours reste celui que je **maîtrise** le mieux.) »

R2- « L'enseignante utilisait beaucoup de gestes pour la **compréhension** du vocabulaire lorsque ce dernier était donné sans l'appui du manuel [...]. Cela aidait beaucoup pour la compréhension mais également à la **mémorisation des formules**. En effet, dès que je **recherchais** la forme de la question ou de la réponse, **je revoyais le geste.** »

Tandis que d'autres étudiants ne semblent pas avoir été aidés par les manifestations non verbales proposées par leur enseignante :

R6- « Cela m'a aidée à **comprendre à peu près** ce qu'elle voulait nous dire, mais ses gestes ne m'ont **pas aidée à mémoriser.** »

H1- « J'ai trouvé que ces gestes m'ont aidée sur le moment pour la compréhension ou pour la prononciation des mots, mais pas **vraiment pour la mémorisation**. J'ai eu besoin que les **mots soient écrits** au tableau pour les mémoriser. »

V4- « Cette méthode **ne m'a pas permis de mémoriser efficacement** le vocabulaire. Cela permet certes de comprendre les mots sur le moment mais pour ce qui est de la **mémorisation à long terme**, je ne trouve pas cela efficace car nous n'avions que rarement la **fiche de vocabulaire** correspondante et l'enseignante **n'écrivait pas** les mots à chaque fois au tableau. »

Nous pouvons donc constater qu'au sein d'un même cours (donc au sujet des mêmes gestes), les étudiants réagissent différemment. Les deux derniers extraits que nous venons de donner (**H1** et **V4**) font apparaître des stratégies de mémorisation différentes, liées à l'écrit. Il apparaît donc important pour ces apprenants de

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

visualiser à l'écrit, voire même recopier les mots pour les mémoriser et il semble qu'en l'absence de cette technique, ils soient un peu déstabilisés. Un étudiant explique même :

V6- « [...] c'est par des gestes simples qu'elle nous a indiqué les différentes parties du corps. J'ai trouvé cela très utile pour la compréhension, mais quant à la mémorisation, **je ne peux compter que sur mes propres moyens mnémotechniques** pour intégrer le nouveau vocabulaire. »

A la lecture des journaux, il nous a souvent semblé que la plupart des étudiants n'avaient pas conscience de la façon d'apprendre des autres. Seulement deux journaux d'apprentissage font mention de la variabilité qui peut exister entre les apprenants :

H5- « Cela m'a aidée car j'ai une mémoire visuelle. Ce n'est pas le cas de tous les apprenants, c'est pourquoi il est important de multiplier les supports, de diversifier les méthodes. »

(**V1** : au sujet des gestes pédagogiques pour travailler les tons du vietnamien)

V1- « C'est une grande aide, je pense, car tout le monde n'a pas l'oreille musicale, certains entendent un son bas à la place d'un son haut et vice versa. »

Une des faiblesses du journal d'apprentissage est, en effet, de fossiliser le point de vue unique de l'étudiant en formation (Lucile Cadet, 2004b, Lucile Cadet et Marion Tellier, 2006 et à paraître). Le travail écrit étant rendu en fin de semestre et lu par l'enseignant/correcteur seulement, l'étudiant a tendance à penser que sa façon d'apprendre et de percevoir est unique et envisage de n'enseigner (dans le futur) qu'en ayant recours aux techniques et exercices qui lui conviennent tout particulièrement et éviter ceux qu'il juge inutiles ou inefficaces. Il convient donc d'élargir l'expérience d'apprentissage réflexif d'une langue inconnue et de ne pas la restreindre à la remise d'un devoir écrit (le journal d'apprentissage) à la seule fin académique (pour évaluation et validation du cours). Rendre le travail réflexif plus actif et interactif tout en le rédigeant en temps réel (et non plus en fin de semestre) devrait pouvoir élargir la vision de l'apprentissage des étudiants en comparant les expériences de chacun.

C'est pourquoi nous avons suggéré, avec Lucile Cadet (Lucile Cadet et Marion Tellier, à paraître), d'utiliser les média issus des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour dynamiser le journal d'apprentissage en le transformant en **blog d'apprentissage**. Le blog (ou journal en ligne sur Internet) de chaque étudiant serait mis à jour de manière hebdomadaire (après chaque cours)

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

et laisserait la liberté aux autres étudiants de rédiger des commentaires pour comparer leurs points de vue. Ainsi, les futurs enseignants pourraient réfléchir sur la variabilité dans la perception du geste et sur les moyens d'optimiser cette pratique pédagogique. Leurs réflexions communes, guidées et encadrées par l'enseignant de didactique, seraient réunies sur un **forum de discussion** à entrées thématiques, administré par cet enseignant. L'ensemble blog d'apprentissage et forum de discussion constituerait le **réseau d'apprentissage**, véritable lieu d'échange autour de diverses questions didactiques.

Outre les avantages de l'outil en termes d'interactivité, de créativité et de réflexion active, le réseau d'apprentissage aurait un impact sur la formation globale du futur enseignant. En effet, l'usage du blog et du forum permettrait d'initier l'étudiant à la manipulation des TICE, indispensable de nos jours dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage.

Enfin, pour terminer, il nous semble important de soulever la question éthique que pourrait susciter un tel type de démarche de formation en terme de confidentialité et de respect de l'individu. Premièrement, il est souhaitable que les blogs soient publiés sur la plateforme de l'université de façon à en restreindre l'accès par un principe de verrouillage facile à mettre en place. En effet contrairement au blog classique, accessible en principe à tous, il nous semble plus déontologique de limiter la lecture des blogs à la communauté concernée. Deuxièmement, l'enseignant de langue observé n'aura pas accès aux blogs de façon à préserver la liberté de ton et de parole des étudiants. Cependant, afin qu'il ne se sente pas exclu du réseau, il pourra parcourir librement le forum de discussion. Cette implication lui permettra de participer à la réflexion collective et, ce faisant, de nourrir son autoformation et son auto-évaluation. Troisièmement, afin d'harmoniser le fonctionnement global du réseau d'apprentissage, une charte fixant les règles d'utilisation du réseau sera rédigée et signée par tous les acteurs du cursus en début d'année. Elle comportera a minima les rubriques suivantes : respect de l'enseignant de langue observé (pas de jugement de valeur et neutralité), respect de la limitation d'accès aux participants du cursus, régularité de la mise à jour.

1.3.4 Evaluation de la pédagogie du geste

Le regard critique sur la gestuelle des enseignants n'est cependant pas absent des journaux d'apprentissage dans leur format papier (même si une version électronique pourrait susciter diverses discussions constructives autour de ce sujet).

En effet, plusieurs extraits montrent que l'enseignant n'a pas toujours une bonne maîtrise et une bonne utilisation de sa gestuelle qui peut rester obscure aux apprenants. L'exemple donné précédemment du journal **R4** sur le déictique trop vague de l'enseignante de russe était déjà très évocateur, mais d'autres étudiants émettent des critiques, souvent pour déplorer l'absence ou la rareté des gestes (de l'enseignante de russe notamment) :

R8- « A mon avis, **il est dommage** que l'enseignante ait eu plus recours à la traduction qu'aux mimiques aux cours suivants mais je crois que cela est également dû à l'influence du manuel de grammaire-traduction : tous les textes que nous avions étaient traduits ligne par ligne donc le recours systématique à la langue maternelle était déjà très présent chez chaque apprenant. »

R9- « Je pense que le **recours à gestuelle** plutôt qu'à la traduction systématique est **très positif** en cours de langue. Le cours est plus vivant et cela pousse les élèves à réfléchir voire à participer. Selon moi, elle **aurait gagné à utiliser ce procédé plus souvent.** »

Les différentes remarques, critiques, expériences des étudiants en formation, nous semblent donc fondamentales. Un travail de mise en commun et de réflexion collective permettrait aux futurs enseignants d'optimiser leur gestuelle pédagogique.

L'étude du corpus de journaux d'apprentissage permet donc de mettre au jour un certain nombre de problématiques autour du GP et qu'il serait pertinent d'aborder en formation :

1. La nécessité de connaître des notions de base sur les gestes et notamment la terminologie adéquate pour mieux cerner l'objet d'étude.
2. Apprendre à observer les gestes et à les analyser.
3. Prendre conscience des différences de perception du GP chez les apprenants.
4. Connaître l'impact du GP sur l'apprentissage
5. Réfléchir sur les erreurs à éviter et sur la façon de l'optimiser.

Enfin, même si les étudiants n'en parlent pas car ils ne se transposent pas encore pleinement dans le rôle de l'enseignant de langue :

6. S'auto-observer et réfléchir sur sa propre gestuelle.

Ainsi, il est important que l'enseignant en formation apprenne tout d'abord à observer les gestes, à habituer son regard à l'analyse de ce phénomène qui paraît si

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Questionnement autour de la formation au GP

anodin, à comparer avec ses pairs la perception qu'ils ont d'un même geste et à nommer les gestes avec du vocabulaire approprié, en somme il doit d'abord apprendre à **observer l'autre**. Ensuite, il est nécessaire qu'il étudie les gestes des enseignants, leurs fonctions, leurs aspects et l'impact qu'ils peuvent avoir sur l'apprentissage, il devra donc **observer l'enseignant**. Enfin, puisqu'il se destine à l'enseignement, il se doit de réfléchir sur sa propre gestuelle, **s'auto-observer**, savoir quels sont les facteurs qui influencent ses gestes et surtout comment optimiser ses gestes pédagogiques.

Tels sont les points que nous allons aborder selon trois grands axes : **observer l'autre**, **observer l'enseignant** et **s'observer soi-même** et aller ainsi du plus général au plus intime sur la gestuelle.

2 Observer l'autre

Avant toute chose, il convient, à notre avis, d'éduquer l'œil à observer les gestes car dans la conversation courante, il est rare que l'on remarque les mouvements d'autrui (sauf cas particulièrement marquant ou spécifique). Même si notre cerveau traite les informations transmises par les gestes de nos interlocuteurs, le processus semble relativement inconscient. Il en va évidemment de même pour nos propres gestes coverbaux qui, comme nous l'avons évoqué dans la première section de ce travail, sont généralement produits de manière spontanée et non consciente (David McNeill, 1992). Ainsi, il nous apparaît que, tant sur l'observation de ses propres gestes que de ceux des autres, le mot d'ordre soit la *conscientisation*. Apprendre à conscientiser les gestes, c'est d'abord apprendre à les regarder, à les analyser et à les classer. Le fait de connaître quelques bases sur la gestuelle permet d'éduquer l'œil à remarquer consciemment ce phénomène.

2.1 Acquérir des notions de base sur les gestes

L'objectif n'est évidemment pas de transformer les enseignants et futurs enseignants en gestualistes, il s'agit seulement de leur procurer des bases quitte à orienter ensuite ceux qui sont particulièrement intéressés vers des lectures plus techniques. Il convient donc de sélectionner ce qui est pertinent de connaître et transposable à la gestuelle pédagogique. La quantité d'éléments à enseigner peut dépendre également du temps alloué à la formation sur les gestes. Il nous semble également congruent de partir des gestes en général pour converger vers les gestes coverbaux puis les gestes pédagogiques.

Dans un premier temps, il nous apparaît fondamental de définir ce que l'on entend par « geste ». Une première étape de questionnement de type remue-ménages avec les stagiaires¹³⁸, doit permettre de faire ressortir différentes manifestations non verbales (gestes des mains, mimiques faciales, postures, distances proxémiques, etc.). Ensuite, il nous semble important de faire un travail de distinction des gestes essentiels dans la communication de ceux plutôt non communicatifs comme les grattages, les croisements de jambes, les tics nerveux, etc. L'objectif est de mettre à plat tous les types de gestes auxquels les stagiaires peuvent

¹³⁸ Dans cette section, nous parlerons de « stagiaires » lors des propositions de formation au geste pédagogique, pour faire référence aux individus suivant la formation de formateurs qu'ils soient étudiants en formation initiale, ou enseignants en formation continue.

penser puis d'analyser leurs points communs comme leurs différences car, pour la majorité des non-initiés aux études de la gestuelle, travailler sur les gestes rime avec étude de la langue des signes. Or, cette langue n'est qu'une facette du monde gestuel caractérisée notamment par son très haut degré de conventionalité et un lien à la parole tout à fait facultatif à la différence des gestes coverbaux dont le degré de conventionalité est nul et la dépendance à la parole essentielle. Ces deux grandes catégories de gestes distinctes sont, comme nous l'avons déjà évoqué dans la première section de ce travail, à chaque extrémité du continuum de Kendon (David McNeill, 1992). Ce continuum constitue, à notre avis, une façon très claire de représenter et de distinguer plusieurs grandes catégories de gestes : les coverbaux, les mimes, les emblèmes et les langages gestuels en fonction de leur degré de dépendance à la parole et de leur degré de conventionalité. Il ne nous semble pas utile dans le cadre de cette initiation aux études de la gestuelle d'avoir recours à la version étendue du continuum de Kendon en 4 continua (David McNeill, 2000) évoquée dans la première section, car, sans remettre en cause sa pertinence, elle nous semble apporter trop de détails et de minutie superflus pour des non-spécialistes. Enfin, il nous semble intéressant d'apprendre à distinguer les grands types de coverbaux selon la catégorisation de David McNeill (1992) soit : les gestes de battements, les déictiques, les iconiques et les métaphoriques.

La nécessité d'apprendre à distinguer ces différents types de gestes peut être justifiée par trois arguments principaux, les deux premiers concernent principalement le bon déroulement de la formation sur les gestes et le troisième renvoie directement à la situation de classe.

Premièrement, il est important de ne pas mettre toutes les manifestations non verbales sur le même plan car elles n'ont pas toutes les mêmes aspects, les mêmes fonctions, les mêmes relations à la parole, le même degré de conventionalité, le même usage dans la communication, etc. En sachant les distinguer, en connaissant les spécificités de chacune, on peut ainsi rendre l'ensemble de la communication non verbale moins confus et sélectionner les gestes pertinents pour la relation pédagogique.

Deuxièmement, dès que l'on pénètre dans une discipline, il faut se familiariser avec une terminologie spécifique. Même si le cap de l'apprentissage de nouveaux termes et de notions inédites peut apparaître parfois un peu difficile à franchir, il

facilite grandement le travail par la suite car savoir nommer les choses par leur nom permet d'être précis et de discuter avec les autres stagiaires et le formateur avec exactitude et rigueur.

Troisièmement, le fait de connaître les propriétés de chaque type de gestes permet de prévoir ceux qui vont aider les apprenants pour l'accès au sens dans la classe de langue et d'éliminer ceux qui n'ont aucun impact sur l'apprentissage voire même qui peuvent entraver la bonne compréhension de la langue étrangère. Pour illustrer ce troisième argument tout à fait fondamental, nous faisons référence au travail de Thomas Adams (1998) sur les gestes dans le *langage adressé aux étrangers* ou *foreigner talk* (dont nous reparlerons en détails ultérieurement). Dans cette étude, plusieurs sujets anglophones (les narrateurs) devaient décrire en anglais un stimulus visuel (un dessin animé, « Canary Row », visionné quelques minutes auparavant) à deux interlocuteurs différents : un pair linguistique anglophone puis un locuteur du coréen apprenant l'anglais (l'ordre de passage des interlocuteurs était alterné). L'objectif de la recherche était d'observer si un locuteur-narrateur adapte/modifie ses gestes en fonction de l'origine linguistique et du niveau de langue de son interlocuteur. La première hypothèse de départ était que les natifs utilisaient davantage de mimes, d'iconiques et de déictiques avec les non natifs car ils sont plus transparents sémantiquement et plus aptes à faciliter la compréhension et à promouvoir la communication (1998 :29). Cette hypothèse est partiellement confirmée car ces 3 types de gestes sont effectivement produits en plus grande quantité mais, au niveau statistique, seuls les gestes déictiques sont significativement plus nombreux dans la deuxième condition¹³⁹ (avec les locuteurs du coréen). La seconde hypothèse de Thomas Adams était que les narrateurs utilisaient moins de métaphoriques et d'emblèmes avec les non natifs qu'avec les natifs car les métaphoriques ne présentent que peu de ressemblance directe avec leurs référents linguistiques et parce que les emblèmes ne sont pas interprétables facilement par des membres extérieurs à la communauté linguistico-culturelle qui les emploie (Thomas

¹³⁹ Il nous semble qu'il serait intéressant de retravailler sur ces données, au moins pour les gestes déictiques, iconiques et les mimes. Thomas Adams avait remarqué que le temps alloué pour le récit aux locuteurs du coréen était supérieur à celui utilisé pour les pairs linguistiques ce qui pourrait justifier la quantité plus importante de gestes utilisés. Il a donc décidé de calculer le taux de gestes par rapport aux nombres de mots produits dans le discours de chaque narrateur et dans chacune des 2 conditions puis de comparer statistiquement ces taux. Or, il est plus courant dans les études de la gestuelle de calculer le taux de gestes par phrase (« clause ») (David McNeill, 1992), nous émettons donc l'hypothèse que ce système de calcul pourrait produire des résultats différents.

Adams, 1998 : 30). L'auteur constate que cette hypothèse n'est pas confirmée car la différence quantitative d'emblèmes et de métaphoriques utilisés dans les deux conditions est faible.

Les résultats de cette étude sont extrêmement intéressants car, même si globalement les narrateurs ont utilisé plus de gestes avec leur interlocuteurs coréens qu'avec les anglophones, sans doute pour les aider à comprendre leur discours, ils n'ont pas tout à fait optimisé cette aide non verbale. Or si le gestualiste (ici Thomas Adams) peut prévoir quels sont les gestes les plus facilitants pour la compréhension en langue étrangère et les plus déroutants, c'est parce qu'il connaît les propriétés de ces types de gestes et qu'il sait réfléchir dessus. Tandis que les sujets de l'expérimentation, non experts, ne savent pas que certains gestes ne sont pas compréhensibles pour les apprenants d'une langue. D'ailleurs, l'auteur conclut en essayant de comprendre pourquoi les narrateurs ont utilisé des emblèmes et des métaphoriques avec les coréens et suggèrent, entre autres, qu'ils n'étaient sans doute pas capables de différencier les gestes facilitants des non facilitants et qu'ils ne soupçonnaient pas que les emblèmes et les métaphoriques puissent entraver la communication (Thomas Adams, 1998 : 90-97). Nous pouvons même aller plus loin en ajoutant que les narrateurs étant complètement ignorants du monde de la gestuelle (en tant que discipline scientifique), ils n'avaient sans doute ni connaissance ni conscience des différents types de gestes qu'ils exécutaient et du fait que certains pouvaient être marqués culturellement. De plus, même s'ils ont pu avoir conscience d'utiliser des gestes pour favoriser l'accès au sens de leurs interlocuteurs (certains l'ont d'ailleurs fait pour expliquer des termes à la demande des locuteurs coréens), ils n'ont sans doute jamais réfléchi à la façon d'optimiser cette aide.

Voilà pourquoi, il nous semble fondamental de montrer aux futurs enseignants (comme à ceux en formation continue) que cette aide inestimable à la compréhension en langue étrangère qu'est le geste ne peut être efficace que si l'on tient compte de certains paramètres. Nous considérons donc comme essentiel, le fait de savoir qu'un mime, un iconique ou encore un déictique sont, à condition d'être bien réalisés, des ressources précieuses car illustratives et non spécifiques culturellement tandis que des emblèmes (s'ils ne sont pas connus des apprenants) et des métaphoriques sont souvent plus handicapants que facilitants.

2.2 Apprendre à regarder les gestes

Pour apprendre à les distinguer, il faut savoir les regarder. Comme nous l'avons évoqué plus haut, dans la conversation ordinaire, nous remarquons assez peu les gestes d'autrui. Eduquer l'œil du stagiaire nous semble être une étape incontournable pour la suite de la formation au geste pédagogique.

2.2.1 Etude de corpus vidéo

Observer les gestes et notamment les coverbaux peut se faire tout naturellement avec des supports vidéo réunis par le formateur. On peut utiliser des images de télévision le tout étant de se procurer des gestes spontanés ce qui n'est pas tellement évident avec des films ou des publicités. En revanche, des interviews de personnalités (voir Geneviève Calbris, 2001 pour les hommes politiques) ou encore des extraits d'émissions dites de « télé-réalité » nous permettent de relever de nombreux gestes coverbaux¹⁴⁰. Les stagiaires peuvent également produire leurs propres supports vidéo en filmant leurs proches dans des situations de tâches langagières définies et en analysant ensuite les gestes produits. Il serait également fort pertinent de travailler sur des corpus vidéo de classe.

Si le temps destiné à la formation le permet et si les stagiaires y montrent de l'intérêt, il est également possible de travailler sur les méthodes de transcription et de réfléchir sur cette problématique : comment rendre compte à l'écrit, sous forme verbale, des manifestations non verbales (voir partie 5 de la Section 1).

L'objectif principal de ce travail sur corpus vidéo est donc d'entraîner les stagiaires à remarquer et reconnaître les gestes, éduquer l'œil qui ensuite, aura plus de facilité à discerner les comportements non verbaux. Savoir observer n'est sans doute pas assez pris en compte dans la formation de formateurs. Cette aptitude est pourtant fondamentale car elle permettra ensuite au jeune enseignant de savoir observer ses élèves et leurs réactions en classe.

Un objectif secondaire est de faire remarquer aux stagiaires les différences de perception des gestes en comparant leurs commentaires au sujet d'une même vidéo avec ceux de leurs pairs.

¹⁴⁰ Le problème, malheureusement, demeure le cadrage vidéo souvent trop serré lors d'interviews ce qui coupe une partie des gestes et parfois trop large dans le cas d'émissions de télé-réalité.

2.2.2 Les différences de perception

Au début de la formation à l'analyse de corpus vidéo, il est probable que les stagiaires ne remarquent pas les mêmes mouvements et ne leur attribuent pas la même signification. Ce serait un bon point de départ pour une réflexion sur les différences de perception des modalités, en classe de langue comme dans la vie quotidienne. Pour étayer cette question, nous pouvons présenter aux individus suivant la formation, une étude comme celle de Daniela Sime (2006a et b) qui montre que les apprenants ne relèvent pas et ne considèrent pas comme pertinents les mêmes gestes. Mais il est également possible de travailler sur des extraits de corpus de journaux d'apprentissage comme ceux présentés précédemment ou encore sur une étude comme celle que nous avons réalisée dans l'Expérience 5 (Section 2) sur la notion « I like it » et dans laquelle de jeunes enfants devaient comprendre un discours dans une langue inconnue mais illustrée de différents supports (picturaux, sonores, gestuels...). Les interviews des enfants sur les supports leur ayant permis l'accès au sens avaient révélé la grande disparité dans la perception et le traitement de ces modalités.

A notre avis, la différence de perception peut s'expliquer en partie par la préférence modale des individus (Section 3 : 1.2). Il nous semble également que, dans son travail, l'enseignant a tendance à transmettre les informations suivant la modalité qu'il préfère. Ainsi, un enseignant visuel n'aura pas de problème à faire des schémas explicatifs et à privilégier les exemples imagés tandis qu'un enseignant auditif travaillera beaucoup plus à l'oral et restera dans un mode très verbal. L'enseignant kinesthésique convoquera davantage des exemples faisant appel aux sens et incitera les apprenants à expérimenter par eux-mêmes. Evidemment, ces portraits sont un peu stéréotypés mais l'impact de la préférence modale de l'enseignant sur sa façon de travailler n'est pas négligeable. Ainsi, tout comme on recommande à l'apprenant de connaître son profil (sa préférence modale et aussi son style d'apprentissage) pour réfléchir à sa façon d'apprendre, il nous semble fondamental pour l'enseignant de se connaître en tant qu'apprenant pour analyser sa manière d'enseigner. En somme, « dis-moi comment tu apprends, je te dirai comment tu enseignes ». Pour connaître son profil, il existe différents tests plus ou moins fiables. Un questionnaire peut être une bonne amorce pour déterminer son profil, puis une série d'activités sur les représentations mentales (que nous allons

évoquer ci-après) permet d'approfondir la connaissance de son profil. Il est également capital pour l'enseignant de prendre conscience des différentes préférences modales qui cohabitent dans sa classe et, par conséquent, des besoins (en terme de modalités) de ses apprenants pour mieux saisir le sens et mémoriser.

Lors d'une formation continue (Alain Finkel, 2005) à l'ENS de Cachan en 2005 à laquelle nous avons assisté, les stagiaires étaient invités à décrire les représentations mentales qu'ils avaient de certains concepts comme « la pression », « la force » ou encore « un point ». La comparaison entre ces différentes représentations était très révélatrice de la variabilité entre les individus. Par exemple, pour le concept de « pression » certains entendaient le bruit d'une soupape de cocotte minute (les auditifs), d'autres voyaient le schéma d'un piston (les visuels) et d'autres encore sentaient un poids sur leurs épaules, une oppression sur la poitrine ou la pression dans les oreilles en plongée sous-marine (les kinesthésiques). Ce type d'expérience est fort intéressant car faire expliciter les représentations mentales de chacun donne une vision d'ensemble concrète de la diversité des préférences modales et styles d'apprentissage et apparaît plus tangible et précis aux stagiaires qu'une explication théorique sur le phénomène¹⁴¹.

Toujours lors de cette formation à l'ENS, des activités en atelier avaient conduit les stagiaires à expliquer aux autres divers concepts : la racine carrée, les différentes phases de la lune, donner des directions , etc. La diversité des explications fournies par les participants révélait clairement l'impact de leur préférence modale sur leur manière d'expliquer mais aussi la difficulté de compréhension pour les interlocuteurs présentant d'autres préférences et qui réagissaient en déclarant « Moi, je n'expliquerais pas du tout cette notion, comme ça ! ». Au terme de la formation, les stagiaires (enseignants de matières très variées) étaient invités à présenter un concept de leur discipline sous les trois modalités principales : auditive, visuelle, kinesthésique, dont un exemple¹⁴² est donné dans la figure n°28.

Ce type d'activité et de réflexion sur la façon de transmettre des informations est très constructif dans la formation de formateurs, initiale comme continue. Elle permet d'ouvrir l'esprit du stagiaire vers d'autres façons de percevoir le monde, de

¹⁴¹ Nous avons reproduit ce type d'activité en TD en licence de FLE ainsi que dans des stages de formation continue au CIEP. Ce travail avait fasciné les stagiaires et leur avait manifestement permis de saisir l'importance de multiplier les supports et les modalités lors de la transmission pédagogique.

¹⁴² Extrait du travail réalisé par nous lors de la formation JA 2005 à l'ENS de Cachan.

comprendre, de mémoriser, en somme d'apprendre. L'enseignant se doit donc de travailler sur sa façon d'être, sa façon de faire, afin de toucher tous les profils cognitifs qu'il a en face de lui.

Distinction des consonnes voisées et non voisées
(également appelées sourdes et sonores)

On peut donner une **explication orale** du type : ce qui distingue une consonne sourde d'une consonne sonore comme, respectivement [p] et [b], c'est la vibration ou non des cordes vocales. [b] étant une consonne sonore, les cordes vocales vont vibrer lors de l'émission de ce son, contrairement à la production du son [p].

On peut également présenter un **schéma** de fonctionnement des cordes vocales au moment où elles vibrent, ou mieux, montrer une **courte vidéo** (réalisée avec une caméra fibroscopique) présentant l'activité des cordes vocales.

Enfin, on peut **faire sentir** aux étudiants la **vibration** de leur propres cordes vocales en posant la main sur la gorge et en prononçant diverses consonnes sourdes et sonores, par paires comme : [p] vs [b], [s] vs [z] ou encore [t] vs [d].

Figure n°28 Une seule notion : 3 façons d'expliquer

3 Observer l'enseignant

Dans la formation au geste pédagogique, il est important que les stagiaires mesurent les spécificités du métier d'enseignant. Cet être se transforme lorsqu'il entre dans la salle de classe. Il agit d'une certaine manière qui n'est plus celle d'un individu en interaction avec un proche ou un inconnu dans la rue. Il agit comme quelqu'un qui doit s'exprimer, se faire entendre, être regardé : il devient un personnage scénique.

3.1 L'enseignant, ce comédien pédagogue.

L'enseignant est souvent comparé au comédien car il se travestit et joue le rôle d'une autre personne lorsqu'il parle la langue étrangère, comme l'explique Béatrice Weyl :

« Pour le professeur de langue aussi, s'exprimer dans un autre idiome, avec une autre voix, une autre intonation et d'autres mimiques faciales va représenter un masque supplémentaire qui s'ajoute à celui de simple professeur. Cet artifice peut, selon sa personnalité, flatter son goût du jeu théâtral, asseoir son autorité et son prestige en le nimbant d'exotisme, ou encore le fragiliser s'il ne se sent pas sûr de sa maîtrise de la langue étrangère » (1991 : 52).

Louis Porcher (1984 : 79) considère même que l'« enseignant est à la fois le comédien et le metteur en scène [...] » dans la mesure où il élabore le spectacle, distribue les rôles et construit le scénario. Louis Porcher considère également le fait que l'enseignant est un simulateur dans la mesure où il fait semblant :

« Or si la pédagogie est aussi cette communication inégale, entre quelqu'un qui, par hypothèse, maîtrise un savoir, et quelqu'un qui, par hypothèse, ne le maîtrise pas, le premier se trouve inévitablement en position de simulateur. Il fait comme s'il ne savait pas tout ce qu'il sait, il se place à un degré inférieur de savoir, il fait semblant. En même temps, bien entendu, il montre qu'il fait semblant, puisqu'il est celui qui sait. Un enseignant qui enseigne ce qu'il sait est un simulateur, un qui enseignerait ce qu'il ignore serait un imposteur.

On se trouve bien dans une situation théâtrale, comme théâtre du faire semblant, du mime de la vie (qui est aussi une forme de vie) une représentation c'est une situation où le comédien fait semblant d'être ce qu'il n'est pas, mais montre en même temps qu'il n'est pas ce qu'il montre » (1984 : 78).

La salle de classe aussi est une salle de théâtre : il y a une scène, symbolisée par l'estrade (ou du moins l'espace réservé à l'enseignant) et il y a un public, les apprenants, généralement assis et disposés dans la salle de manière à pouvoir observer le professeur. Ainsi, ce dernier possède une liberté de mouvements que les apprenants n'ont pas et est libre de se déplacer dans la classe comme bon lui semble

(Cordula Foerster, 1990). Les apprenants, quant à eux, excepté lorsque l'activité pédagogique l'exige, sont le plus souvent assis et statiques (Michel Billières, 1989). L'organisation spatiale de la classe (en rang, en demi-cercle ou en U) permet au regard des élèves de converger vers l'enseignant. Par conséquent, de part sa position particulière dans la salle et les distances proxémiques que sa profession implique, l'enseignant est censé être regardé et écouté par tous. Toutefois, il ne suffit pas d'une scène à l'acteur pour jouer son rôle, il lui faut également travailler sa voix et sa gestuelle de manière à être vu et entendu de tous et il en va de même pour l'enseignant.

En effet, s'adresser à un groupe, à un public diffère considérablement d'une situation de dialogue en face à face. Elisabeth Guimbretière explique que :

« [...] la grande différence des situations pédagogiques avec celles du quotidien c'est que nous devons toujours forcer (ou du moins le croyons-nous). Il faut nous faire entendre devant un auditoire fourni et il nous paraît indispensable de forcer, c'est-à-dire de contracter l'ensemble de l'appareil phonatoire au risque, à la longue, d'avoir besoin des soins d'un phoniatre ou d'un orthophoniste pour soigner une inflammation des cordes vocales » (2000 : 304).

Pour éviter ce genre de mal relativement courant chez les enseignants, elle préconise d'apprendre à placer sa voix et de travailler sur sa respiration. « Les techniques employées par les comédiens devraient faire partie des apprentissages de base des enseignants » (2000 : 305). Elisabeth Guimbretière explique l'importance « [...] de bien placer sa voix selon l'endroit d'où nous parlons [...] » (2000 : 305) et de l'adapter en fonction des déplacements que l'on effectue dans la classe de manière à toujours être entendu de l'auditoire. De la même façon, il convient de produire des gestes suffisamment amples pour être perçus du fond de la classe et de faire toujours en sorte de rester dans un axe de visibilité lorsque l'on a recours à une gestuelle pédagogique. Le travail sur le geste à adapter à cette situation de communication particulière qu'est la classe de langue est donc très proche de celui à effectuer avec la voix. Ainsi, nous nous inspirons du travail d'Elisabeth Guimbretière (2000) pour présenter une analogie entre geste et voix et la place à donner à ces deux paramètres dans la formation des enseignants. Nous détaillerons cette réflexion ultérieurement, dans la partie « S'observer soi-même ».

3.2 L'activité gestuelle de l'enseignant « in vivo »

Avoir l'opportunité d'observer un enseignant plus expérimenté en activité est évidemment idéal pour le stagiaire qui doit analyser les gestes pédagogiques.

Comme nous l'avons montré au début de cette section, le journal d'apprentissage est un outil intéressant pour traiter du geste de l'enseignant de langue. Ainsi, orienter l'attention des étudiants de Licence sur l'observation des gestes et sur le traitement qu'ils en font nous semble pertinent. Dans le corpus textuel que nous avons analysé, nous avons pu relever quelques remarques critiques formulées par les étudiants au sujet des gestes de leurs enseignants. Ce genre d'analyse est constructive à notre avis, à condition de réunir les critiques et conseils des étudiants en formation et de les confronter, ce que le journal d'apprentissage dans sa forme papier et figée actuelle ne permet pas. En revanche, le passage interactif par les blogs d'apprentissage et un forum de discussion géré par l'enseignant autour de certains thèmes, ce que Lucile Cadet et nous-mêmes (à paraître) avons appelé le réseau d'apprentissage, pourrait générer des réflexions collectives constructives. Des moments de discussion en cours de didactique peuvent aussi remplir cette fonction, sous réserve d'avoir le temps de le faire.

Les stagiaires peuvent également analyser les GP lors de leur stage pratique de formation en Master (ou en Licence pour ceux qui en bénéficient à ce moment de leur scolarité) et traiter de ce point dans leur rapport de stage.

Enfin, si le temps en classe le permet, il est possible de travailler sur des séquences de classe authentiques filmées en vidéo. L'avantage de cette pratique est que le cours ne se déroule pas en temps réel et qu'il est possible de revenir en arrière pour observer plusieurs fois un même geste. Ceci apporte précision et recevabilité à l'analyse portée sur les GP. On peut en profiter, si la vidéo le montre pour étudier les réactions des apprenants face aux gestes de leur enseignant.

3.3 Connaître les effets du GP sur l'apprentissage

Pour la personne qui enseigne, connaître la portée de ses gestes sur ses élèves est primordiale. Comment optimiser sa gestuelle, comment même avoir envie de s'y intéresser si elle ignore le puissant impact que celle-ci peut avoir sur les apprenants et leur compréhension et mémorisation de la langue ?

Comme nous l'avons démontré auparavant, avoir conscience des différences de perception d'un individu à l'autre est essentiel mais connaître les effets du geste sur l'apprentissage l'est tout autant.

Ainsi, en ce qui concerne l'impact du GP sur la compréhension, il nous semble pertinent de monter aux stagiaires que le geste peut être d'une grande aide pour l'accès au sens en convoquant, par exemple, des souvenirs de leur vécu personnel (d'apprentissage scolaire, expérience lors de l'initiation à une langue inconnue pour les étudiants de Licence, etc.). Il est également possible de leur faire connaître des études plus scientifiques sur le sujet comme l'étude de Daniela Sime (2001, 2006a et b) ou encore comme les Expériences 1 et 5 présentées dans la Section 2 de ce travail.

Il est également nécessaire d'attirer l'attention des stagiaires sur les problèmes d'interprétation du geste. Comme nous l'avons déjà évoqué dans la Section 2 du présent travail, les difficultés d'interprétation des gestes peuvent être soit liées au caractère culturel du geste (Daniela Sime, 2001 ; Elisabeth Hauge, 1998 et 1999) soit liées à la différence de développement cognitif, gestuel et langagier qui met les enfants en difficulté face aux gestes d'adultes, comme nous l'avons vu tout particulièrement dans l'Expérience 2 (Section 2). Pour éviter les problèmes de compréhension interculturelle avec les apprenants étrangers (lorsque l'enseignant est natif de la langue-cible), l'enseignement des emblèmes et autres spécificités proxémiques de la culture-cible nous apparaît incontournable pour comprendre l'enseignant mais surtout les locuteurs de la langue-cible d'une manière générale, comme nous l'avons déjà évoqué dans la Section 1. Pour améliorer l'intercompréhension gestuelle avec les enfants, il convient d'éviter les gestes trop métaphoriques et les emblèmes non acquis (si les enfants sont très jeunes) et/ou de désambiguïser le geste par l'ajout d'autres modalités redondantes comme le son (voir Expérience 4, Section 2) ou d'autres gestes, mimiques faciales, supports picturaux (voir Expérience 5, Section 2).

Quant à la mémorisation, même si tous les apprenants ne bénéficient pas des gestes de la même façon, il est important (particulièrement avec les enfants) de leur faire reproduire le geste et répéter le mot simultanément pour assurer une meilleure mémorisation du lexique chez la majorité des apprenants (voir Expériences 7 et 8, Section 3). Il nous semble aussi que, même si nous ne l'avons pas mesuré

expérimentalement, les gestes originaux et/ou comiques peuvent avoir un impact plus fort sur la mémorisation car ils sont plus marquants.

De toutes façons, l'attitude générale de l'enseignant a incontestablement un impact sur l'attention que les apprenants lui portent et sur la qualité de la transmission des informations : un enseignant dynamique et produisant des gestes est beaucoup mieux perçu qu'un professeur statique (Linda Quinn Allen, 2000). Il ne s'agit pas pour le professeur de langue de produire des gestes pédagogiques « parce qu'il le faut », il doit être convaincu du bien fondé de cette pratique. De la même manière, il nous semble plus pertinent que l'enseignant crée ses propres GP, personnalise sa façon d'intégrer son corps à la classe de langue plutôt que d'appliquer des gestes prédéterminés et conventionnalisés par une méthode¹⁴³. Il est donc constructif pour le futur enseignant (comme pour l'enseignant plus expérimenté) de se demander comment il peut optimiser ses GP, comment fédérer le regard des apprenants sur lui en dynamisant sa gestuelle et de savoir quelle image il transmet de lui lorsqu'il enseigne. Pour effectuer ce travail d'auto-analyse, il faut donc que le stagiaire apprenne à s'auto-observer et réfléchisse sur les particularités de sa façon de gestualiser en tant qu'individu et en tant qu'enseignant.

¹⁴³ C'est pour cela que nous préférons ne pas cautionner les méthodes *Hocus et Lotus* de Traute Taeschner ou *the Gesture Approach* de Wendy Maxwell déjà évoquées dans la Section 1.

4 S'observer soi-même

Etre enseignant, c'est s'exposer au regard des autres, c'est se mettre en scène de manière habile et réfléchie afin de capter l'attention du public. Pour ce faire, comme nous l'avons abordé plus haut, il est indispensable de travailler sur deux paramètres : la voix et le geste. Bien sûr, chaque individu est différent et présente des caractéristiques de la voix et de la gestuelle bien spécifiques qu'il convient d'analyser pour pouvoir les travailler et les adapter au métier d'enseignant.

4.1 Le profil gestuel

4.1.1 Origine du concept

Il existe une grande variabilité dans la façon de parler de chaque individu qu'Elisabeth Guimbretière nomme *profil prosodique* (2000 : 297). Celui-ci est composé de différents paramètres tels que « [...] le débit, la vitesse d'articulation régulière ou irrégulière, rapide, lente ou normale, comportant ou non des accélérations ou des décélérations [...] » ainsi que « [...] les phénomènes de segmentation et de structuration de la chaîne sonore, illustrés principalement par les pauses-silences (arrêt de l'émission sonore) ou pauses remplies [...] » et les faits d'accentuation. Elle insiste sur la nécessité pour chaque futur enseignant de déterminer les caractéristiques de son profil car il est

« [...] essentiel d'avoir conscience de son profil prosodique pour mieux comprendre l'impact, souvent premier, produit sur autrui, car il joue un rôle primordial dans les relations interpersonnelles » (2000 : 302).

Sur ce modèle, nous pouvons parler de ***profil gestuel*** propre à chaque individu. Ainsi, nous considérons que la gestuelle de chacun est influencée par un ensemble de paramètres qui façonne le profil gestuel d'un sujet. D'une manière générale, il nous semble que les gestualistes portent peu d'attention à ce qui différencie les gestes des individus entre eux mais tentent plutôt de montrer les points communs qui existent dans la façon de gestualiser de leurs sujets. Ainsi l'étude des différences individuelles dans l'utilisation des gestes a été très peu étudiée (Marianne Gullberg, 1998). Les rares travaux sur des problématiques telles que le geste et la personnalité ou le geste et le sexe du sujet sont souvent difficiles à utiliser car l'objet d'étude, le geste, est rarement défini par le chercheur et englobe parfois des manifestations non verbales aussi diverses que les mouvements de tête, les gestes extra-communicatifs et les coverbaux. Marianne Gullberg (1998 : 55) évoque la

« confusion terminologique » présente dans ces études et insiste sur le fait que cette question demeure un terrain à conquérir pour les chercheurs (pour une revue de la littérature plus complète sur le sujet ainsi qu'une critique voir Marianne Gullberg, 1998, 54-56). Pourtant, nul besoin d'être spécialiste pour constater que nous ne gestualisons pas de la même façon les uns les autres, que notre profil gestuel est différent et varie en fonction d'un certain nombre de **paramètres influents**.

Ainsi la définition du profil gestuel qui va suivre sera fondée davantage sur notre réflexion personnelle, agrémentée de nos observations ponctuelles et spontanées ainsi que de nos lectures et ne reposera donc pas sur une série d'observations systématiques et contrôlées. Mais nous espérons ainsi poser plusieurs bases de réflexion pour inciter la recherche à se pencher sur la variabilité des profils gestuels.

4.1.2 Ce qui façonne le profil gestuel

Si chacun gestualise d'une manière différente, c'est que sa gestuelle est façonnée par des paramètres influents.

4.1.2.1 Le profil socio-culturel

Nous pouvons penser, tout d'abord, à l'origine socio-culturelle de l'individu. En effet, la gestuelle d'une personne est influencée par son appartenance à une culture et à une classe sociale spécifiques (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989) tout comme sa gestion de l'espace proxémique, également sensible à ces deux variables (Edward T. Hall, 1966/1971).

L'influence de la **culture d'origine** sur la gestuelle a été analysée à plusieurs reprises. Certaines études se sont focalisées sur les emblèmes propres à une communauté de locuteurs et à la reconnaissance de ces gestes par des individus extérieurs (voir notamment Desmond Morris *et al.*, 1979 ; Jacques Cosnier, 1982 ; Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989).

La gestualité coverbale, c'est-à-dire plus spontanée, diffère également selon les cultures mais a été moins étudiée. Nous pouvons néanmoins mentionner les travaux de David Efron (1941/1972) comparant la gestuelle des Juifs d'Europe de l'est et des Italiens du sud et dont nous reparlerons ci-après.

Certains chercheurs ont également comparé des gestuelles coverbales de locuteurs de cultures différentes en s'appuyant sur les différences de **structures**

linguistiques. Par exemple, il semble que les locuteurs du néerlandais, du français et du suédois donnent plus d'importance aux verbes et aux actions dans une phrase tandis que les Japonais insistent davantage sur la localisation et la mise en place de ces actions. Ainsi, ce qui est mis en valeur linguistiquement l'est aussi gestuellement car les coverbaux des locuteurs du néerlandais, du français et du suédois illustrent les verbes tandis que ceux du japonais décrivent plutôt la mise en place et le décor de l'action (Keiko Yoshioka, 2005 ; Marianne Gullberg, 2006a).

Plusieurs chercheurs ont également exploré, sur la base de la typologie de Leonard Talmy (1985), comment la représentation de la structure spatiale dans les différentes langues pouvait avoir une influence sur les gestes coverbaux, notamment pour traiter du mouvement et de l'espace. Toutes les langues ne décrivent pas (verbalement) les mouvements et les déplacements dans l'espace de la même façon et cela a un impact sur la gestuelle coverbale des locuteurs de différentes langues (David McNeill & Susan D. Duncan, 2000, pour le chinois, l'anglais et l'espagnol ; Sotaro Kita & Asli Özyürek, 2003, pour l'anglais, le japonais et le turc ; Marianne Gullberg, soumis, pour le néerlandais et le français et pour une synthèse de ces différences, voir Adam Kendon, 2004/2005 : 348). Parallèlement, d'autres chercheurs explorent cette question sous l'angle du bilinguisme (Gale Stam, 1998 et 2002 pour les hispanophones apprenant l'anglais, Marianne Gullberg, soumis, pour les Néerlandais apprenant le français ou encore Keiko Yoshioka, 2005, pour les Néerlandais apprenant le japonais). La gestualité coverbale est donc influencée par la ou les langues parlées (voir Section 1 : 3.1.2, pour davantage d'éléments à ce sujet).

En résumé, la culture d'origine, comme la langue maternelle, ont un impact sur la gestualité d'un individu.

Quant à l'influence de la **classe sociale d'appartenance** sur la gestualité d'un locuteur, il n'existe à notre connaissance que peu d'études sur le sujet. Louis Porcher note que les réalisations gestuelles sont soumises à des normes d'acceptabilité sociale (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989 : 26), ce qui signifie que certains gestes sont considérés comme vulgaires dans une classe sociale mais ne le sont pas dans une autre, etc. Il ajoute que l'appartenance à une strate est visible à l'œil, à travers la gestuelle :

« La gestualité, dans une société, est stratifiée comme sont stratifiées toutes les pratiques culturelles. Un geste exprime donc, d'une part l'appartenance d'un individu à une strate sociale, mais d'autre part, traduit l'aspiration à être identifié

comme appartenant à telle strate (à laquelle, éventuellement, on n'appartient pas en effet). C'est le processus mis en évidence par Labov à propos des manières de parler, et de 'l'hypercorrection phonétique de la petite bourgeoisie américaine'. De même qu'en voulant parler comme il croit que parle la strate sociale à laquelle il aspire, l'aspirant 'en rajoute' et, du coup, se fait repérer comme n'appartenant pas à cette strate (comme non indigène, en somme), de même en voulant accomplir des gestes d'une autre strate sociale que la sienne, on serait amené à trahir qu'on les a appris de l'extérieur et de manière non indigène (socialement) » (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989 : 26-27).

D'autre part, historiquement, dans les classes sociales, les gestes et le regard porté sur ceux-ci ont souvent été soumis à des phénomènes de modes, influencés tour à tour par les théories dominantes qu'elles soient d'origine religieuses, nationalistes ou encore philosophiques. A diverses époques, les écrits (récits de voyage en particulier) nous livrent quelques données sur le geste. Par exemple, dans un ouvrage du XVI^e siècle¹⁴⁴, l'auteur, un Calviniste, se plaint du fait de l'adoption des expressions et manières italiennes par la noblesse française, depuis l'arrivée de Catherine de Médicis (et de ses courtisans italiens) à la cour de France. Ceci indique qu'à l'époque, les gestes étaient considérés comme vulgaires. La gestualité italienne passa ensuite de mode et fut remplacée par le style de *l'honnête homme*, gouverné par sa raison et ainsi d'un naturel calme et réservé pour faire ensuite place, durant la Révolution, à *l'âme sensible* montrant ses émotions et gestualisant plus vigoureusement (David Efron, 1941/1972). Les gestes et leur usage sont donc soumis à une « régulation sociale » (Adam Kendon, 2004/2005 : 329) qui, comme nous venons de le montrer, varie en fonction des modes et des époques.

Pour résumer, la communauté socio-culturelle a une influence certaine sur la gestualité d'un individu et dont il est parfois difficile de se défaire. Mais dans ce large cadre du **profil gestuel socio-culturel**, coexistent des personnes présentant des profils gestuels individuels différents que d'autres facteurs, plus personnels, contribuent à façonner.

4.1.2.2 Le profil gestuel individuel

Tout d'abord, **le caractère** et **la personnalité** de la personne ont sans doute un impact sur la gestualité : le sujet timide fera peut-être des gestes moins amples que l'individu extraverti. Une autre variable qui peut affecter la façon de gestualiser est **l'éducation**, la façon dont une personne a été élevée. Dans certaines familles, le

¹⁴⁴ *Deux dialogues de nouveau langage françois italianizé et autrement desguizé* de Henri Etienne (1578) cité dans Adam Kendon, 2004 : 329 et non consulté par nous.

geste peut être catégorisé comme grossier, par exemple, les adultes disent souvent aux enfants de ne pas montrer du doigt en prétextant que cela est impoli. Cette attitude est d'ailleurs curieuse, à bien y réfléchir, car les gestes déictiques constituent une composante essentielle dans l'établissement du contact social entre les enfants d'âge préverbal et les adultes (Ulf Liszkowski, 2005 et 2006) et ils constituent une base fondamentale dans le développement du langage (voir dans la Section 2, le rôle des gestes déictiques dans le développement langagier). Ainsi nous pouvons supposer que les gestes des adultes peuvent être influencés par l'éducation reçue dans leur enfance.

Il nous semble également que **le style cognitif** de la personne peut influencer la gestualité. Nous ne connaissons pas d'étude à ce sujet mais nous pouvons supposer qu'une personne visuelle ou kinesthésique fera davantage de gestes qu'une personne auditive. De la même façon, le visuel produira peut-être plus de gestes iconiques. Tout cela, encore une fois, n'est qu'hypothèse et une étude plus poussée sur le sujet pourrait jeter une lumière nouvelle sur la question des styles cognitifs.

Le niveau de compétence langagière d'un sujet peut également avoir un impact sur la façon de gestualiser. Nous parlons ici de la compétence langagière en langue maternelle chez l'adulte mais pour illustrer notre propos nous faisons référence au développement du langage chez l'enfant et à l'apprentissage d'une langue étrangère chez l'adulte :

« Studies of first and second language learners show that compensatory gestures are used by both groups. In both categories, the lower the proficiency, the greater the number of gestures. For children acquiring their first language, gestures are not replaced by speech, but develop in parallel to it. Nevertheless, children use more substitutive gestures in the earlier stages of development whilst gestures become more supplementary with increasing proficiency. In adults, gestures tend to be complementary from the beginning¹⁴⁵ » (Marianne Gullberg, 1998 : 79).

Ainsi nous pouvons supposer qu'un individu qui possède une compétence très élevée dans sa langue maternelle gestualisera différemment d'un sujet qui a une maîtrise plus limitée, notamment à l'oral. En se basant sur différentes études sur

¹⁴⁵ « Les études sur les apprenants de langue maternelle et seconde montrent que les gestes compensatoires sont utilisés par les deux groupes. Dans les deux catégories, plus le niveau de compétence est bas, plus le nombre de gestes produits est élevé. Pour les enfants apprenant leur langue maternelle, les gestes ne sont pas remplacés par la parole, mais se développent parallèlement. Néanmoins, les enfants utilisent davantage de gestes de substitution dans les premières étapes de leur développement tandis que les gestes deviennent plus complémentaires à mesure que le niveau de compétence augmente. Chez les adultes, les gestes ont tendance à être complémentaires dès le départ » (notre traduction de Gullberg, 1998 : 79).

l'apprentissage d'une langue étrangère, Marianne Gullberg conclut que les apprenants utilisent moins de gestes illustratifs à mesure que leur niveau de production orale progresse et ont recours à davantage de gestes emphatiques ou rythmiques (1998 : 78).

Une étude menée par Autumn Hostetter et Martha Alibali¹⁴⁶ (Martha Alibali, 2005) a montré que la quantité de gestes produits était plus importante chez les sujets présentant une combinaison de haute compétence spatiale (« spatial skills ») et de basse compétence verbale (« verbal skills ») ce qui laisse supposer que ces sujets dépendent beaucoup de leurs gestes pour transformer des informations spatiales mentales (descriptions, directions) en message verbal.

La santé mentale d'une personne peut également modifier son profil gestuel. Les études de Norbert Freedman (1972) montrent que les sujets dépressifs produisent davantage de gestes auto-centrés (extra-communicatifs) alors que les individus schizophrènes utilisent plus de gestes coverbaux. Chez les dépressifs, la quantité de gestes auto-centrés diminue à mesure que l'état de santé mentale s'améliore et le nombre de gestes liés à la parole augmente. (Marianne Gullberg, 1998 : 55).

Quant au **sexe** du locuteur, de rares études ont tenté de découvrir si les hommes ou les femmes gestualisaient différemment mais les conclusions sont vagues étant donné la confusion terminologique autour de l'emploi du terme « geste ». (Marianne Gullberg, 1998 : 55). Il est évident que de nouvelles études plus contrôlées et mieux cernées sont nécessaires pour déterminer si le taux de gestes coverbaux produits par les hommes est inférieur, supérieur ou égal à celui des femmes et si le type de gestes produits varie en fonction du sexe.

L'âge peut également avoir une influence sur les gestes de l'individu. Cela implique que le profil gestuel varie dans le temps. Comme nous l'avons déjà abordé, la gestuelle du jeune enfant se développe jusqu'à l'âge adulte à mesure que les compétences langagières augmentent. Mais nous pouvons également envisager le paramètre biologique de la vieillesse dans l'évolution de la gestualité d'une personne. En effet, avec l'âge, la musculature, les articulations vieillissent et la facilité de mouvement s'en trouve affectée. A notre connaissance, il n'existe pas de travaux à ce sujet et des études longitudinales sur l'évolution de la gestuelle d'un même sujet

¹⁴⁶ Non publiée au moment où nous écrivons ces lignes.

pourraient s'avérer fort intéressantes¹⁴⁷. Cette remarque sur l'évolution du profil gestuel avec l'âge et les contraintes biologiques est également transférable au profil prosodique car, avec le temps, les cordes vocales s'usent, l'appareil phonatoire se modifie et la voix change.

Enfin, **la profession** d'un individu peut influencer ses gestes. On peut s'attendre à un impact des métiers nécessitant une activité manuelle mais également des professions qui mettent le sujet dans une situation d'orateur comme le métier de politicien, de présentateur à la télévision et, bien sûr, le métier d'enseignant. La connaissance experte d'un domaine peut également avoir un impact sur la gestuelle employée. Ainsi, une étude de Gregory Trafton *et al.*¹⁴⁸ (citée dans Martha Alibali, 2005) montre que lorsqu'ils expliquent un élément de leur domaine professionnel, les sujets experts utilisent plus de gestes iconiques que les sujets novices.

La figure n°29 synthétise les paramètres influents du profil gestuel de la communauté d'origine et de l'individu.

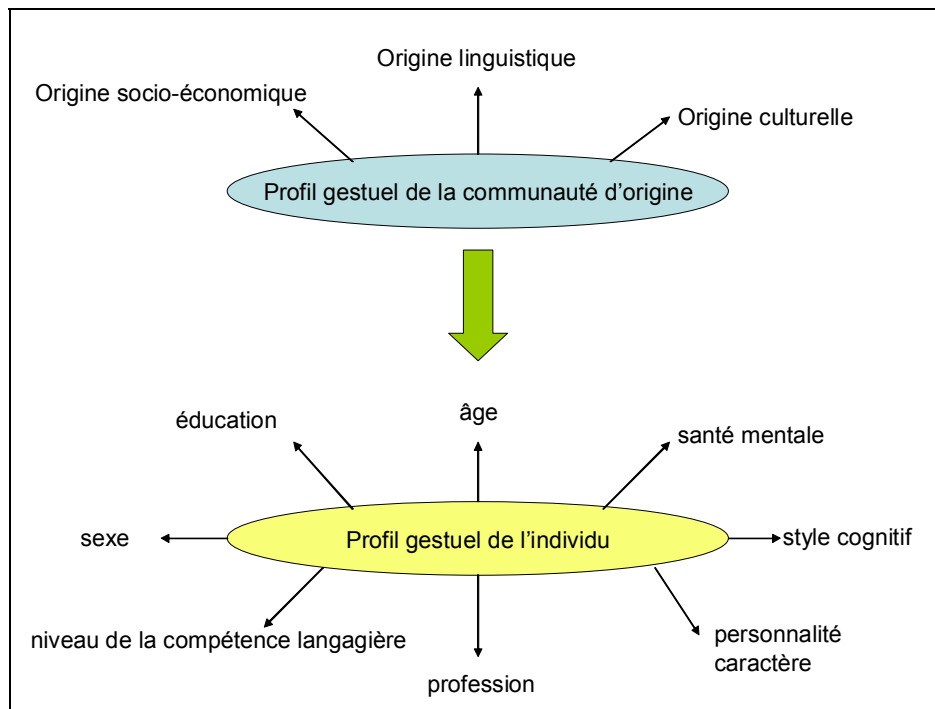


Figure n°29 Paramètres influents du profil gestuel individuel

¹⁴⁷ Cette remarque et l'intérêt pour la question de l'influence de l'âge sur la gestuelle ont été soulevés par Kees de Bot lors d'un atelier sur *Les Gestes dans le développement langagier (Gestures in language development)* à Groningen, aux Pays-Bas en avril 2006.

¹⁴⁸ Référence citée par Martha Alibali et non consultée par nous : TRAFTON, J.G., TRICKETT, S. B., STITZLEIN, C. A., SANER, L., SCHUNN, C.D. & Kirschenbaum, S. S. (sous presse) « The Relationship between spatial transformations and iconic gestures ». *Spatial Cognition and Computation*.

4.1.2.3 Le profil gestuel professionnel

D'ailleurs, si nous étudions de près le profil gestuel de l'enseignant, nous pouvons supposer qu'il est influencé à la fois par le profil gestuel de sa communauté d'origine et par son profil gestuel individuel. La gestuelle de l'enseignant est ensuite façonnée par divers facteurs comme la matière enseignée, le public d'apprenants (âge, niveau, origine) auquel il s'adresse, ainsi que par la configuration du lieu d'enseignement et le degré de conscientisation de ses gestes.

La **matière enseignée**, sans entrer dans les détails, peut effectivement avoir un impact sur la quantité de gestes produits tout comme sur leur iconicité. Ainsi l'enseignant de langue produira une gestuelle qui permettra aux apprenants de saisir le sens de ses paroles. La situation d'asymétrie linguistique joue donc un rôle sur les gestes pédagogiques. Dans le même ordre d'idée, une étude sur la gestuelle des maîtres-nageurs (Bruno Mahut *et al.*, 2005) a montré que la situation : le fait que les élèves portent un bonnet de bain, qu'ils aient la tête dans l'eau, que le lieu (la piscine) ait une configuration acoustique médiocre obligeaient les enseignants à produire une gestuelle soit très iconique soit établie selon un code commun connu des élèves. Il existe également plusieurs travaux sur les gestes de professeurs de mathématiques (Martha Alibali *et al.*, 1997 ; Yuka Fujimori, 1997 ; Susan Goldin-Meadow, 1999 ; Laura Valenzano *et al.*, 2003 ; Melissa Singer *et al.*, 2005, entre autres). Par conséquent, chaque matière enseignée a ses spécificités qui supposent une gestuelle adaptée.

Quant au **public d'apprenants** auquel l'enseignant s'adresse, il a nécessairement une influence sur le type et la quantité de gestes employés. Suivant que l'on s'adresse à des enfants, à des adolescents ou à des adultes, suivant le niveau des apprenants (débutant ou plus avancé), la gestuelle de l'enseignant change. Des études systématiques et quantitatives sur des enregistrements de séquences de classe avec différents types d'apprenants pourraient s'avérer être très pertinentes. Il serait notamment intéressant d'analyser la quantité et le type de gestes utilisés (en particulier les iconiques, les déictiques et les pantomimes) par rapport à l'âge et au niveau des élèves.

Le **lieu d'enseignement** a également un impact, comme nous avons pu le voir avec la piscine dans le cas des cours de natation. Suivant que l'on travaille dans une petite ou une grande salle, que la disposition du mobilier soit en U, en arc de cercle

ou en rangs, qu'il y ait ou non une hiérarchie dans la position de l'enseignant par rapport aux apprenants (que le professeur soit debout sur une estrade ou assis parmi les élèves), la forme des gestes, leur amplitude risque de varier.

Enfin, il nous semble que le **degré de conscientisation** des gestes pédagogiques peut avoir un effet sur la gestuelle utilisée par l'enseignant. Si celui-ci a conscience de l'impact de ses gestes sur la compréhension et la mémorisation de la langue par les apprenants, s'il a réfléchi à l'aspect ambigu de certains mouvements, à l'effet qu'ont ses gestes sur ses interlocuteurs, il se peut que sa façon de gestualiser s'en trouve modifiée. Pour utiliser une gestuelle pédagogique optimisée et efficace, il faut que l'enseignant y ait accordé une réflexion et celle-ci peut avoir lieu lors de la formation, du moins c'est ce que nous souhaiterions montrer dans cette quatrième section.

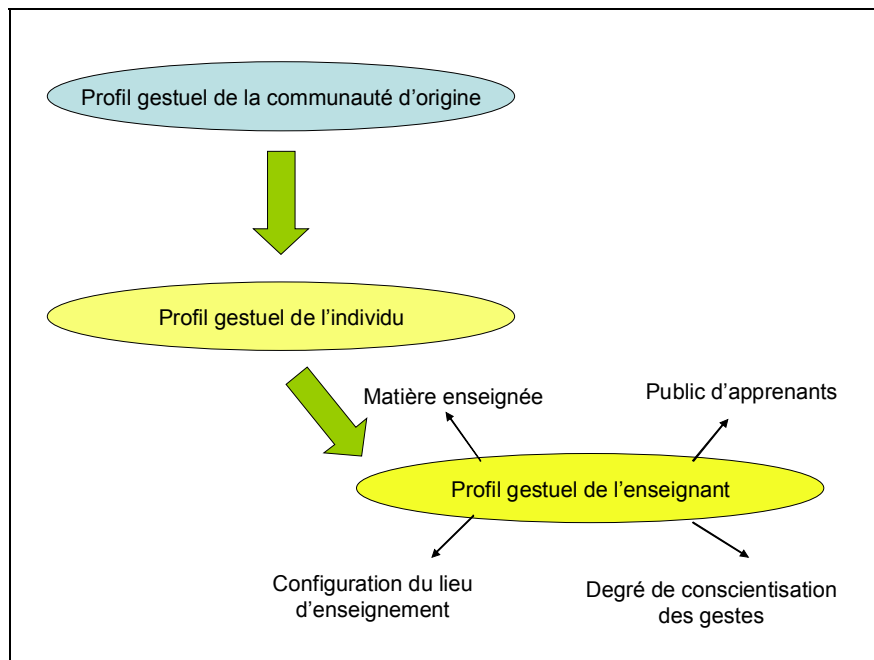


Figure n°30 Paramètres influents du profil gestuel de l'enseignant

4.1.3 Ce qui varie dans le profil gestuel

Ainsi comme nous venons de le montrer, plusieurs paramètres modèlent le profil gestuel d'un individu. Mais nous pouvons nous demander ce qui varie d'un profil à l'autre ? Quelles sont les **caractéristiques variables** d'un profil ? Sur quelles bases est-il possible de comparer deux profils ? Nous avons tenté de dresser une liste, qui n'est sans doute pas exhaustive, de ces caractéristiques : les parties du corps impliquées, l'espace gestuel utilisé, le type de gestes et le degré d'iconicité, la fréquence des gestes et la fluidité et le rythme des mouvements.

Tout d'abord, les **parties du corps impliquées** dans les gestes varient d'une personne à l'autre ainsi que la façon dont ces parties sont engagées dans la gestuelle. Nous basons cette remarque sur de nombreuses observations informelles. Certains individus produisent des coverbaux en bougeant énormément les doigts, d'autres en mobilisant principalement les avant-bras et les mains, d'autres encore les bras entiers. Et que dire des autres parties du corps ? Certains bougent beaucoup la tête, effectuent de nombreuses mimiques faciales, impliquent leur corps entier dans leur gestuelle tandis que d'autres demeurent plus statiques. Difficile de savoir quels paramètres influencent cette caractéristique, l'âge y a sans doute un rôle à jouer dans la mesure où nous perdons de la mobilité en vieillissant. La personnalité et le caractère ont probablement un impact aussi. Il faut également reconnaître la part importante du profil de la communauté socio-économique d'origine. Ainsi, les travaux de David Efron (1941/1972) nous montrent comment certaines communautés (juives et italiennes d'origine et juives et italiennes implantées aux Etats-Unis) diffèrent dans leurs gestuelles coverbales. Dans sa vaste étude (2810 sujets observés en tout), David Efron a comparé la gestuelle des Juifs d'Europe de l'Est et des Italiens du Sud de l'Italie fraîchement immigrés aux Etats-Unis et utilisant toujours la langue de leur communauté. Il a mis en parallèle ses observations avec l'étude de Juifs et d'Italiens bien implantés dans ce pays d'accueil. Il a montré de nettes différences entre les Juifs et les Italiens traditionnels mais a trouvé que les Juifs et les Italiens assimilés, ceux qui étaient bien implantés aux USA, différaient moins entre eux et présentaient même une gestuelle proche de celle de la communauté anglo-saxonne. Parue pendant la Seconde Guerre Mondiale, cette étude montre pertinemment que la gestuelle est due à des influences culturelles et non biologiques ou raciales à une époque où l'on se souciait davantage de la race que de l'appartenance culturelle (Adam Kendon, 2004/2005 : 331)

En ce qui concerne la gestualité individuelle, David Efron a comparé les gestes de ces différentes communautés en se basant sur des caractéristiques qui rejoignent celles que nous venons d'évoquer : « le rayon du geste » (ce qui rappelle l'espace gestuel), les parties du corps engagées et comment elles le sont, ce qu'il appelle le « tempo du geste » (sans doute assimilable au rythme et à la fluidité) et aussi le plan sur lequel le geste est orienté. Nous ne détaillerons pas ici toutes les variantes observées chez les Juifs et les Italiens traditionnels mais seulement celles qui nous

semblent pertinentes pour notre propos (pour un résumé détaillé voir Adam Kendon, 2004/2005, chap. 16). Ainsi, en ce qui concerne les parties du corps impliquées, David Efron a notamment remarqué que chez les Juifs, les mouvements des avant-bras sont fréquemment initiés depuis le coude et que la partie supérieure du bras reste souvent collée au tronc alors que chez les sujets italiens, c'est le bras tout entier qui bouge avec le haut du bras qui se soulève complètement depuis l'épaule. Il note également que la population juive a tendance à produire des gestes avec un bras ou alors des mouvements asymétriques si les deux bras sont engagés tandis que les Italiens produisent davantage de gestes des deux bras ensemble et dans un mouvement parallèle.

Ensuite, **l'amplitude**, c'est-à-dire la taille des gestes et également **l'utilisation de l'« espace gestuel »** sont variables. Cette notion, élaborée par David McNeill (1992), délimite la zone dans laquelle un adulte¹⁴⁹ produit ses gestes et qui est principalement l'espace frontal dont le centre est la poitrine du locuteur. Elle est représentée dans la figure n°31.

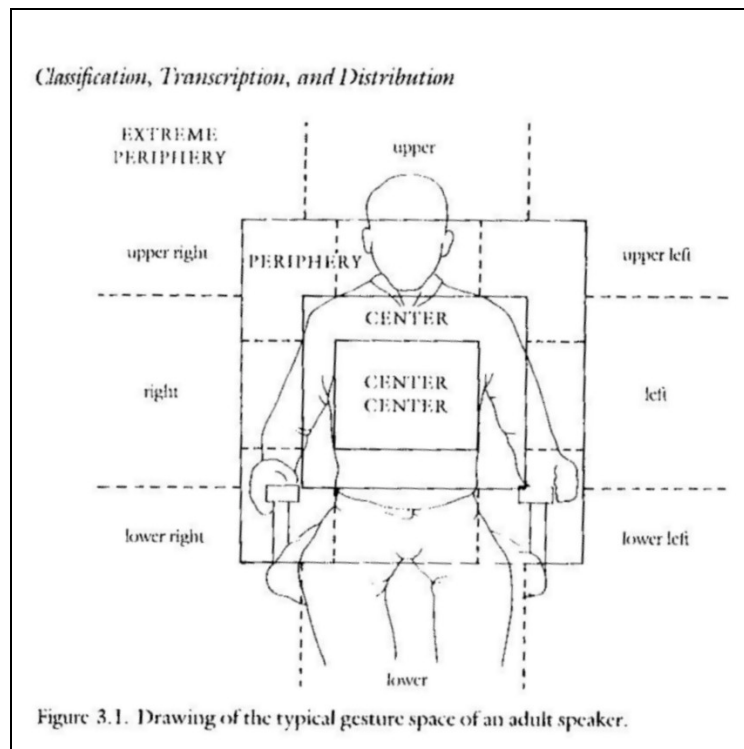


Figure n°31 L'espace gestuel (gesture space)¹⁵⁰

¹⁴⁹ Les gestes des enfants sortent souvent de ce cadre restreint comme expliqué dans David McNeill (1992, chap. 11).

¹⁵⁰ D'après David McNeill (1992 : 89).

Rares sont les gestes qui sortent de cette zone : il n'y a, par exemple, pratiquement pas de gestes coverbaux produits derrière le corps, dans le dos. Il est raisonnable de supposer que certains sujets utilisent tout leur espace gestuel tandis que d'autres se limitent au centre de cette zone ou à un autre espace localisé. David McNeill (1992 : 88) a étudié l'utilisation de cet espace chez six locuteurs en fonction du type de geste. Il remarque que les iconiques sont principalement produits dans la région centre-centre (« center-center » space), les métaphoriques dans la partie centre-bas (« lower center space »), les déictiques apparaissent en périphérie (« periphery »). Quant aux gestes de battement, ils sont regroupés en faisceaux dans différentes régions de l'espace et chaque locuteur semble avoir une préférence pour une région. Cette remarque conforte donc notre hypothèse que chaque individu utilise son espace gestuel différemment. Nous pouvons attribuer cette variation à différents facteurs individuels évoqués précédemment comme la personnalité, la profession, l'éducation ou encore l'âge mais également à l'influence du profil de la communauté socio-culturelle comme le souligne David McNeill :

« Speakers from different cultures appear to organize their gesture spaces somewhat differently. Turkana speakers, for example, make more use of the space around the head than speakers of European languages [...] ¹⁵¹ » (1992 : 86).

David Efron a également montré cette différence d'utilisation de l'espace : les Juifs produisent plus de gestes sur le plan frontal tandis que les Italiens font des mouvements plus larges et sur les côtés.

Nous savons également que les individus ne produisent pas tous les **types de gestes** en même quantité. Ainsi certaines personnes produisent davantage de métaphoriques et d'autres plus de battements, par exemple. D'ailleurs, nous pourrions également parler de **degré d'iconicité du geste**, certaines personnes produisent une importante quantité de gestes iconiques tandis que d'autres beaucoup moins. Un des facteurs possibles influençant cette caractéristique pourrait être la profession. En effet, il nous semble que les enseignants de langue étrangères ou ceux qui s'adressent à de très jeunes apprenants (à la maternelle, par exemple) sont plus enclins à produire des gestes iconiques. Le niveau langagier, comme nous l'avons évoqué, peut aussi avoir un impact sur le type de geste utilisé ainsi que la santé

¹⁵¹ « Les locuteurs de différentes cultures semblent organiser leur espace gestuel assez différemment. Les locuteurs du Turkana [langue du Kenya], par exemple, utilisent davantage l'espace autour de la tête que ne le font les locuteurs des langues européennes » (notre traduction de McNeill, 1992 : 86).

mentale. Au niveau de l'impact de l'origine culturelle sur cette caractéristique, David Efron note que les Italiens produisent des gestes plus illustratifs et plus connectés au contenu de leur discours, ainsi que beaucoup d'emblèmes alors que les Juifs, à travers leur gestuelle, insistent plus sur l'enchaînement logique de leurs idées et sur l'organisation de leur discours.

La **quantité** de gestes produits est également une caractéristique importante car nous ne gestualisons pas tous dans les mêmes proportions. La densité de la gestualité peut être conditionnée par l'éducation reçue par l'individu, la personnalité, la santé mentale, la profession mais aussi, sans doute, le style cognitif, le niveau langagier, l'âge et peut être même le sexe. Il ne faut pas oublier non plus l'impact de la communauté socio-économique d'origine sur la gestualité car certaines cultures et certaines couches sociales sont réputées pour produire beaucoup ou peu de gestes et il est parfois possible d'identifier l'appartenance d'un sujet à une culture ou une classe sociale en fonction de sa gestuelle (Geneviève Calbris et Louis Porcher, 1989 : 26-27).

Nous pouvons également envisager la **fluidité** et le **rythme** du geste comme caractéristiques. Certaines personnes ont une gestualité souple et fluide, que l'on peut même qualifier de gracieuse ou harmonieuse. D'autres ont une gestuelle plus saccadée, brusque et parfois même un peu agressive. Nul doute que la personnalité et la santé mentale ont une influence sur cette caractéristique mais peut-être aussi l'âge, la profession (suivant que l'on a une activité minutieuse ou avec des publics fragiles, par exemple, ou bien que l'on occupe un emploi plus stressant, plus rude, etc.) mais peut être aussi l'éducation et le sexe. L'origine culturelle joue également puisque David Efron note que les gestes de la communauté juive sont plus complexes et angulaires tandis que chez les Italiens se dégage une impression de rondeur, de mouvements plus circulaires.

Ainsi donc, pour chaque individu, un ensemble de paramètres pertinents constitue le profil gestuel qui peut être déterminé à l'aide d'un ensemble de caractéristiques que nous venons de détailler (parties du corps impliquées, utilisation de l'espace gestuel, type de gestes utilisés et degré d'iconicité, fréquence des gestes et fluidité). Même si certains facteurs façonnant le profil gestuel agissent dès la tendre enfance (profil de la communauté socio-culturelle, style cognitif, éducation, sexe), d'autres apparaissent plus tard ou évoluent durant la vie (niveau langagier, santé

mentale, âge, profession, personnalité) ce qui conduit le profil gestuel à changer. Nous avançons l'hypothèse que ce profil peut-être analysé voire même modifié par l'individu. Certaines personnes ont parfois la volonté de dissimuler leur appartenance à une communauté socio-culturelle en dissimulant les preuves gestuelles de leur origine. D'autres, pour des raisons professionnelles, travaillent sur leurs gestes coverbaux afin de les rendre plus efficaces et plus persuasifs (c'est le cas des politiciens, par exemple). Quant à l'enseignant, il nous semble fondamental de le faire réfléchir sur sa gestuelle. Avoir conscience de son profil gestuel pourrait lui permettre d'avoir une idée de l'image qu'il donne de lui-même, de la façon dont il est perçu par ses apprenants, de la place qu'il occupe dans l'espace-classe, de l'impact de ses gestes sur l'apprentissage, etc. Les caractéristiques variables du profil gestuel sont donc :

- Parties du corps impliquées
- Amplitude des mouvements
- Utilisation de l'espace gestuel
- Type de gestes utilisés
- Quantité et fréquence des gestes
- Fluidité et rythme

4.1.4 Comment déterminer les profils prosodique et gestuel ?

Au sujet du *profil prosodique*, Elisabeth Guimbretière suggère de développer chez le futur enseignant « [...] une capacité à se dédoubler, à procéder à une mise en écoute de sa propre voix ce qui [...] n'est pas toujours facile à réaliser mais devrait faire partie des apprentissages des enseignants » (2000 : 302). Pour définir son profil prosodique, il faudrait ainsi mesurer son débit et en observer les variations, déterminer la présence de variation de durée, étudier la réalisation des phénomènes de segmentation (pauses remplies et pauses-silences), analyser la forme privilégiée des variations mélodiques qui caractérisent la fin des syntagmes, observer les variations d'intensité et définir les caractéristiques de l'enveloppe fréquentielle (2000 : 303). Elle souligne que la question importante à se poser après avoir analysé tous les paramètres de son profil prosodique est « [...] changeons-nous certains de ces procédés selon les modes de communication, les situations dans lesquelles nous nous trouvons ou non ? » (2000 : 303)

De la même façon, un travail d'auto-observation serait essentiel dans l'analyse du profil gestuel du futur enseignant, nous développerons l'usage de l'autoscopie plus loin. Le support vidéo, lui, permettrait de cerner les caractéristiques de sa propre gestuelle : fréquence et quantité de gestes effectués, leur relation avec le verbal, les

parties du corps impliquées et celles qui restent plus statiques, l'espace dans lequel ces gestes sont produits, etc. et, évidemment, se poser la même question fondamentale qu'Elisabeth Guimbretière sur l'adaptation en fonction de la situation de communication. Ceci permettrait de voir si, dans la relation pédagogique, en classe, l'individu se comporte de la même façon que dans une interaction plus informelle avec un nombre d'interlocuteurs plus restreint. Il serait donc utile de filmer le futur enseignant, à la fois dans des entretiens en petits groupes de pairs linguistiques discutant de sujets informels et en classe pendant son stage pratique, par exemple. L'analyse contrastive de ces deux vidéos pourrait permettre de dégager s'il y a ou non une adaptation de la gestuelle à la situation de communication. Elisabeth Guimbretière préconise de

«[...] mettre la personne face à elle-même, face à ce qu'elle montre d'elle-même pour observer avec elle ce qu'il y aurait éventuellement à modifier, à amplifier, à transformer, dans la mesure de ses capacités, de ses potentialités » (2000 : 304).

Ainsi, dans l'optique de travailler sur sa gestuelle, le futur enseignant, aidé éventuellement de ses pairs, pourrait analyser ses gestes et leur portée sur ses élèves. Evidemment, « [...] on ne peut pas faire de l'enseignant un singe savant, il ne peut pas changer sa nature profonde, de la même manière, il ne peut pas transformer son profil prosodique [...] » (2000 : 306) ni son profil gestuel. Il ne s'agit donc pas de dire à un individu en formation de faire tel geste plutôt qu'un autre car cela provoquerait une gestualité artificielle et mécanique mais plutôt de réfléchir sur les paramètres constitutifs de son profil gestuel et de voir comment éventuellement les adapter à la situation de classe.

4.1.5 Pourquoi les valoriser au sein de la formation?

Elisabeth Guimbretière propose plusieurs raisons de travailler sur la voix du futur enseignant afin d'améliorer sa façon de travailler. Ces différents arguments nous semblent tout à fait transposables à la gestuelle. Premièrement, l'attention des interlocuteurs est en cause car :

«[...] de la même manière qu'une personne au parlé trop régulier, qui ne met aucun relief dans sa production, peut engendrer la monotonie, un individu au parlé trop heurté et trop énergique peut fatiguer » (2000 : 309).

Similairement, une gestuelle très retenue n'aura pas l'impact espéré tant sur le maintien de l'attention des apprenants que sur le rôle pédagogique qu'elle a à jouer et

une gestuelle nerveuse et saccadée risque d'énervier et de perturber les apprenants. Ainsi avoir une gestuelle variée permet de capter l'œil des auditeurs et donc de maintenir leur attention sur soi.

De plus, l'enseignant de langue étrangère connaît une spécificité particulière : son discours n'est pas nécessairement compris par ses interlocuteurs. De ce fait, tout comme la gestuelle, « [...] la mélodie [...] joue un rôle essentiel dans la compréhension et l'appréhension que les autres peuvent en faire » (Elisabeth Guimbretière, 2000 : 303), l'enseignant de langue « [...] doit utiliser toutes les ressources gestuelles, articulatoires et prosodiques qui sont à sa disposition pour assurer une bonne communication avec les apprenants » (2000 : 307), il est donc important que celui-ci s'assure que sa gestuelle soit comprise par une majorité d'apprenants et cela en fonction de leur âge et de leur origine culturelle. Cette situation de communication asymétrique incite parfois l'enseignant à adopter une manière de parler adaptée au niveau de ses apprenants et qui peut parfois paraître artificielle : en effet, le choix des structures grammaticales et du vocabulaire utilisés sont souvent restreints à ceux connus des apprenants. Francine Cicurel explique que

« [l']enseignant ne peut que s'adapter au niveau de langue de ses élèves : pour se faire comprendre, il modifie son débit, le rythme de ses questions, son intonation. Selon qu'il s'adresse à des débutants ou à des apprenants de niveau plus avancé, ses explications vont varier » (1984 : 16).

Il est ainsi possible d'assimiler la parole de l'enseignant (surtout lorsqu'il s'adresse à des débutants) à du *langage adressé à l'enfant* ou, plus précisément à du *langage adressé à l'étranger*. Ce dernier, en anglais *foreigner talk* (Michael Long, 1980), est visible dans une interaction englobant un natif et un non natif de la langue. Le natif procède à plusieurs modifications dans sa façon de parler afin de se faire mieux comprendre de son interlocuteur non natif de la langue utilisée. On considère deux types d'ajustements : linguistiques et interactionnels (Thomas Adams, 1998 : 21).

Les modifications linguistiques peuvent être phonologiques : d'une manière générale, le natif a tendance à ralentir son débit, accentue davantage et utilise plus de pauses, exagère l'intonation et évite les contractions de formes. En ce qui concerne l'enseignant, Elisabeth Guimbretière précise qu'il

« [...] se doit de varier le débit, les réalisations intonatives, en exagérant bien souvent ce qui lui est propre dans des proportions bien supérieures à celles qui

existent déjà pour toute transmission de savoir en situation endolingue » (2000 : 307).

Il existe également des ajustements syntaxiques et morphologiques : utilisation de phrases bien formées, plus courtes, moins complexes, utilisation plus fréquente du temps présent, insistance sur le marquage des relations grammaticales, quantité de questions plus importante, etc.

Au niveau sémantique, les natifs exagèrent les relations sémantiques, utilisent peu d'expressions idiomatiques, ont recours à des verbes et des noms d'usage fréquent, et ont tendance à utiliser plus de noms que de pronoms, quitte à faire des répétitions.

Quant aux modifications interactionnelles, au niveau du contenu, les sujets abordés sont plus communs et non spécifiques, axés davantage sur le présent (temporel et géographique) et sont traités superficiellement et brièvement.

Au niveau de la structure de l'interaction, il est plus fréquent de passer d'un sujet à un autre de manière brutale et le natif laisse plus facilement le choix du sujet au non natif. Michael Long (1980) a étudié les différences de structures durant des interactions verbales entre natifs et entre natifs et non natifs en anglais. Il a remarqué plusieurs spécificités de la structure du foreigner talk :

1. Les natifs font davantage référence à des événements présents lorsqu'ils parlent à des non natifs. En somme les verbes utilisés présentent plus souvent les caractéristiques morphologiques du présent (/s/ à la 3^e personne) que du passé (verbes réguliers et irréguliers).
2. Les questions sont plus fréquentes que les assertions. Selon Michael Long, elles contribuent à faciliter la participation orale de l'interlocuteur non natif. Elles permettent de confirmer que l'on a bien compris ce qui a été dit et de clarifier certains points.
3. Les confirmations de compréhension et les clarifications sont significativement plus fréquentes dans les conversations natifs *vs.* non natifs qu'entre natifs, ainsi que les répétitions (de ses propres propos ou de ceux de l'interlocuteur). Cela permet de réagir face aux échecs de communication ou de les anticiper en relançant la conversation, par exemple.

En somme, comme nous venons de le montrer, la conversation orale avec un locuteur non natif entraîne des ajustements tant sur le plan linguistique qu'interactionnel (voir notamment Michael Long, 1980 et Thomas Adams, 1998).

Il en va de même pour les gestes mais, comme l'a montré Thomas Adams (1998), la gestuelle produite lors du foreigner talk n'est pas aussi facilitante pour l'interlocuteur non natif que nous pourrions nous y attendre. Il est donc important de

produire une gestuelle efficace et univoque. Cela signifie, essayer d'éviter les trop nombreux gestes nerveux et parasites (c'est-à-dire les gestes extra-communicatifs) ainsi que les gestes trop complexes qui n'apportent rien au sens mais, au contraire, risquent de gêner la compréhension. Les gestes pédagogiques doivent apparaître clairement dans la transmission d'une information : ils doivent être produits dans un espace assez large pour être perçus du fond de la classe et, le plus possible, face aux interlocuteurs. Leur concomitance avec le verbal qu'ils illustrent est fondamentale, de manière à permettre aux apprenants de bien faire le lien entre les deux modalités.

Ainsi analysés et travaillés, le geste et la voix de l'enseignant auront un impact plus important sur l'apprentissage des élèves, tant au niveau de leur attention portée au cours, qu'au niveau de leur compréhension voire même de leur mémorisation des éléments nouveaux à acquérir.

4.2 L'autoscopie

Cette technique de formation à l'aide de la vidéo semble incontournable pour l'enseignant qui souhaite avoir un regard critique sur sa propre gestuelle et cherche à l'améliorer. Ainsi Marva Barnett pose la question:

« Once a teacher decides to improve nonverbal classroom activity, how can effectiveness be analyzed? The most direct and beneficial way is probably by videotaping a class session and then viewing it alone or in the company of a non threatening colleague or counsellor. Help may come from a university teaching resources centre where the staff is trained in studying teaching styles. Videotapes present the actual, objective classroom situation from which teachers gain an incontrovertible view of themselves¹⁵² » (1983 : 175-176).

L'usage de la vidéo permet donc à l'enseignant de se concentrer sur sa gestuelle et ses postures seul ou en compagnie d'une personne compétente. Il nous semble fondamental pour l'enseignant de savoir quel effet il produit lorsqu'il gestualise dans une classe et s'il est nécessaire ou non de modifier certains paramètres de sa gestuelle (amplitude, rythme, quantité, etc.).

« [...] tout individu gesticulant, c'est-à-dire tout individu, doit absolument savoir quelle apparence il donne à celui qui le côtoie. Intérioriser ses gestes, donc

¹⁵² « A partir du moment où un enseignant décide d'améliorer son activité non verbale en classe, comment son efficacité peut-elle être analysée ? La méthode la plus directe et salubre est probablement en filmant une séquence de classe et ensuite en la regardant seul ou en compagnie d'un collègue bienveillant ou d'un conseiller. L'aide peut aussi venir du centre de ressources de l'université sur l'enseignement où le personnel est formé pour étudier les styles d'enseignement. Les enregistrements vidéo présentent une situation de classe de manière authentique et objective à partir de laquelle les enseignants obtiennent une vision incontestable d'eux-mêmes » (notre traduction de M. Barnett, 1983 : 175-176).

les adapter à la situation conditionne une interlocution adéquate. L'effet qu'on fait, gestuellement, relève d'un apprentissage parce qu'il n'existe aucun moyen de deviner le regard de l'autre. Etre apte à produire le résultat souhaité, cela s'inscrit dans les nécessités d'une bonne communication décodée comme elle a été encodée » (Elisabeth Guimbretière, 1999 : 96).

L'autoscopie rend possible la prise de conscience du geste et permet à l'enseignant de voir comment il fédère ou non les apprenants. Cependant, il semble que ce regard de l'enseignant sur sa propre manière d'enseigner ne l'informe que peu sur la perception que les apprenants ont de ses gestes. Comment peut-on savoir si le geste est toujours compris ? Certes, on peut voir apparaître certains moments d'incompréhension par exemple quand l'enseignant pose une question, fait un geste qui signifie « répondez » et que les apprenants répètent au lieu de répondre. Cela dit, la plupart du temps les apprenants adopteront une mimique faciale qui signifie « je ne comprends pas » ou diront à l'enseignant « je n'ai pas compris ce que vous venez de dire » mais rarement « je ne comprends pas votre geste, il n'est pas clair » ou « l'interprétation que je fais de votre geste ne coïncide pas avec l'interprétation que je fais de votre phrase ».

L'autoscopie pose aussi la question de l'image de soi et de la difficulté à accepter de se voir en vidéo. Le feed-back, moment de retour sur sa pratique grâce au support vidéo est donc délicat car il touche à un aspect sensible et intime de l'individu. Monique Linard et Irène Prax (1984) expliquent que l'autoscopie n'est pas une technique à utiliser à tort et à travers sinon elle risque de heurter certains individus :

« Elle présuppose donc, chez les individus comme dans les institutions, un équilibre et une capacité d'adaptation minimale, sinon elle ne fera que révéler ou renforcer les tensions et conflits latents. Lors d'un usage sauvage et surtout autoritaire de l'instrument par les responsables de formation, on risque donc d'accélérer chez les sujets d'identité fragile des phénomènes de rupture rapidement incontrôlables. Chez les sujets plus résistants parce que mieux équilibrés, on risque un renforcement des mécanismes de défense qui les rendra insensibles aux effets du *feed-back*, les inoculant en outre pour longtemps contre toute forme d'innovation » (1984 : 34).

Monique Linard et Irène Prax (1984) proposent un certain nombre de conseils pour faciliter l'usage de l'autoscopie et en tirer le maximum de bénéfices. Entre autres, il est indispensable que cela se fasse sur la base du volontariat et que l'enseignant filmé puisse regarder seul son enregistrement vidéo, du moins dans un premier temps. Il est également important que le responsable de la formation ait testé cette technique sur lui-même afin d'en connaître les effets et de pouvoir les anticiper chez ses stagiaires. C'est donc avec prudence et souplesse qu'il convient

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

S'observer soi-même

d'utiliser l'autoscopie pour pouvoir en tirer avantage car c'est « un outil efficace d'entraînement à l'observation, l'analyse et l'élucidation critique de situations vécues, qu'elles soient recueillies sur le terrain par les stagiaires eux-mêmes ou spécialement élaborées à leur intention » (1984 :35).

5 Intégration à la formation de formateurs

Nous venons de présenter plusieurs grands principes clés pour traiter du geste pédagogique en formation de formateurs et même quelques techniques pour observer et réfléchir sur les gestes. Reste à présent à déterminer comment intégrer ce travail sur les gestes dans la formation. Nous allons présenter ici deux propositions. La première concerne la formation initiale et a pour objectif de se greffer sur un cursus déjà existant. La seconde est un module indépendant pour la formation continue. Quelle que soit l'option choisie, la formation devra privilégier trois aspects essentiels : la conscientisation du profil gestuel, la réflexion sur l'impact du geste sur l'apprentissage et le travail d'adaptation de la gestuelle de l'individu à la gestuelle de l'enseignant.

5.1 Formation initiale : enrichir le modèle existant¹⁵³

A notre connaissance, la réflexion et l'analyse autour du comportement non verbal de l'enseignant (gestes, postures, mimiques, utilisation et occupation de l'espace) ainsi que le travail sur la relation entre corps et supports pédagogiques ne tiennent que peu de place dans le cadre des formations professionnelles à l'enseignement. Sur ce dernier aspect, Christine Tagliante soulève, par exemple, la question du tableau :

« L'enseignant ne peut pas imaginer la classe sans écrire ou dessiner [au tableau]. S'en préoccupe-t-on dans la formation initiale ? Non, la fée pédagogie s'étant une fois pour toute penchée sur le berceau des futurs enseignants, le don d'utiliser le tableau est désormais considéré comme inné » (1994 : 63).

Ainsi, tout comme l'enseignant n'est pas préparé à l'utilisation du tableau ou à la mise en place de sa relation pédagogique avec le groupe-classe, il n'est pas non plus formé à se mouvoir dans l'espace, à contrôler sa posture ou à produire des gestes stratégiques. Le savoir-être dans la classe et l'utilisation du corps et de l'espace semblent eux aussi être considérés comme innés, comme un don qu'il n'est pas nécessaire de développer du moins en formation initiale (en formation continue, il existe par exemple des ateliers du type *formation au sosie* ou *autoscopie* qui permettent de prendre conscience de l'image que l'on renvoie mais l'impact du geste sur les processus cognitifs de l'apprenant n'est pas pris en compte). Or,

¹⁵³ Cette proposition d'intégration de la formation au GP dans le cursus de formation initiale de formateurs a été élaborée avec la collaboration de Lucile Cadet.

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

apparemment, les jeunes stagiaires ne font pas tous spontanément des gestes au moment de leurs premières expériences pédagogiques (Annick Rivens Mompean & Emmanuelle Mathiot, 2004). Ce n'est donc pas une pratique innée mais bien un apprentissage à faire pour certains.

Dans la formation, notre objectif n'est pas d'imposer un guide pratique de la gestuelle de l'enseignant, ce qui nous semble illusoire et artificiel, mais de permettre aux futurs enseignants de conscientiser et d'optimiser leur propre gestuelle en l'adaptant au cadre communicatif spécifique de la classe de langue (interlocuteurs multiples, distance de communication, asymétrie dans la maîtrise de la langue véhiculaire).

Dans cette perspective et compte tenu de tout ce qui a été évoqué précédemment, une intégration de la réflexion sur le geste dans la classe à la formation initiale des enseignants de langue pourrait être imaginée. Celle-ci se ferait de manière thématique et fonctionnelle à partir de chaque facette du geste comme l'illustre le tableau n°64.

Types de gestes	Gestes culturels	Gestes pédagogiques		
		<i>Gestes de transmission</i>	<i>Gestes de gestion</i>	<i>Gestes d'évaluation</i>
Fonctions	Symboliques, à transmettre dans l'enseignement de la langue et de sa culture.	Aider l'apprenant à comprendre, donner du sens	Gérer les activités et les interactions de classe	Corriger, encourager, évaluer.
Place dans la formation	A intégrer dans la réflexion sur l'enseignement de la culture-cible	A intégrer dans le module sur les pratiques de classe	A intégrer dans le module de formation sur la gestion de la classe	A intégrer dans le module de formation sur l'évaluation.

Tableau n°64 Proposition d'intégration de la réflexion sur le GP en formation initiale¹⁵⁴

Comme nous pouvons le constater, le geste pédagogique est considéré à travers ses différentes fonctions que nous avons établies dans la Section 1. Les gestes culturels (ou emblèmes) sont considérés comme des contenus à enseigner et la réflexion autour de l'importance de cet enseignement, de la façon de transmettre ce contenu, etc. se fera dans le module du cursus consacré à l'enseignement de la langue

¹⁵⁴ Le tableau est ici légèrement modifié par rapport à la proposition originale de Lucile Cadet et Marion Tellier (2006). A l'origine, nous avons suggéré que les gestes de transmission soient traités dans un module à part, consacrés aux gestes mais dans la mesure où cette proposition vise à ne pas alourdir le cursus déjà existant, nous préférons intégrer la réflexion sur les gestes de transmission au module sur les pratiques de classe.

culture-cible. Le rôle des gestes sur la transmission des informations (c'est-à-dire sur la compréhension de la langue-cible et la mémorisation du lexique) se fera dans le module sur les pratiques de classe. Les gestes de gestion de la classe seront traités dans le module sur la gestion de classe et ceux d'évaluation dans le cours traitant de cette question. Si le cursus de formation contient une initiation à une langue inconnue avec rédaction d'un journal d'apprentissage (comme en Licence de FLE) on attirera l'attention des étudiants sur les gestes de l'enseignant et sur l'impact qu'ils ont sur leur apprentissage. Une mise en commun des réflexions et des différentes perceptions des étudiants (par le réseau d'apprentissage ou en classe) permettra de mettre au jour la variabilité des profils cognitifs. Lors du stage pratique de l'étudiant, il serait bon de pouvoir filmer afin que celui-ci observe sa façon de placer son corps dans la classe, détermine son profil gestuel et réfléchisse à la façon d'optimiser ses gestes pédagogiques. On voit donc qu'il est possible, d'intégrer ponctuellement mais efficacement un travail sur les gestes dans la formation initiale sans alourdir le cursus existant.

5.2 Formation continue : un module indépendant

Dans le cas de la formation continue, la mise en place est plus libre. Il est envisageable de consacrer un module entier ou un stage d'une journée ou deux à la réflexion sur le geste en général et pédagogique en particulier. La spécialisation de ce module permet d'entrer davantage dans les détails sur le geste en traitant notamment des coverbaux et de leur place dans la communication.

Le module présenté ici, intitulé : ***Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant*** a été mis en place au cours du 39^{ème} stage BELC du CIEP¹⁵⁵ , Université européenne d'été, à l'université de Caen (Normandie), en juillet 2006. Ce module était proposé durant la seconde quinzaine du stage, du 17 au 27 juillet. La responsable pédagogique, organisatrice du stage, s'étant montrée vivement intéressée par cette thématique « Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant » nous a laissé carte blanche pour organiser le contenu du module. Le volume horaire du module était de 16 heures, réparties en huit séances de 2 h.

¹⁵⁵ BELC : Bureau pour l'Etude des Langues et des Cultures. CIEP : Centre International d'Etudes Pédagogiques.

5.2.1 Le stage BELC : historique

En 1959 est créé le BEL (Bureau d'Etudes et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde) qui devient le BELC (Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger) en 1965 au moment de son rattachement au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP). Puis, toujours sous l'appellation BELC, il est redéfini en 1992 : Bureau d'Etudes pour les Langues et les Cultures. De courts stages de formation sont créés à partir de 1960 pour les publics d'enseignants de FLE qu'ils soient français ou étrangers (Jean-Pierre Cuq, 2003). Les stages BELC ont beaucoup évolué au fil des années au gré des transformations vécues par la didactique du FLE : la disparition graduelle de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) au profit de l'apparition progressive des approches communicatives, l'importance donnée à la créativité notamment à travers l'élaboration des simulations globales (nées durant les stages BELC), l'intégration du FLE au domaine universitaire, l'utilisation des nouvelles technologies de la communication dans l'enseignement des langues, le français langue seconde en France, etc.

Depuis 2002, les stages d'été du BELC sont labellisés « Université européenne d'été » par le Ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.¹⁵⁶

5.2.2 Description du module

La fiche descriptive du module ***Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant*** telle que proposée dans le programme du stage d'été BELC de juillet 2006 est disponible dans l'Annexe 14. Le module était ouvert à tous les types de public. L'objectif général était formulé ainsi « apprendre à observer et à analyser la gestuelle » avec pour compétences visées : « Acquisition de connaissances générales sur la gestuelle. Réflexions sur l'enseignement des gestes culturels. Analyse du geste pédagogique ». Le module mêle à la fois contenus théoriques et applications pratiques avec, notamment, des analyses de séquences vidéo, des petits quiz, des analyses de sites Internet, des lectures de textes. Le module est construit autour des trois grands axes : le monde des gestes, les gestes et la culture et les gestes pédagogiques.

¹⁵⁶ Pôle langue française CIEP, *Informations pratiques – BELC Stage d'été – 39^{ième} session, Caen, 3-27 juillet 2006*. Service du développement et de la communication, CIEP.

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

Le tableau n°65 présente le programme des séances.

	Titre de la séance	Contenu
Le monde des gestes	Qu'est-ce qu'un geste ?	Théorie : Essai de définition du geste avec les participants. Angles d'études de la gestuelle Pratique : Continuum de Kendon (types de gestes, étude d'exemples)
	Les gestes coverbaux	Théorie : Classifications et types de gestes coverbaux Développement de la gestualité chez l'enfant Gestes et locuteur (production) Gestes et interlocuteur (compréhension) Pratique : Observation et analyse de corpus vidéo.
Gestes et culture	La proxémie ou la gestion culturelle de l'espace	Théorie : Qu'est-ce que la proxémie ? Les 4 distances proxémiques de E.T. Hall (1966) Pratique : Etude d'extraits de textes (E.T. Hall, 1966) Comparaison entre les différentes cultures représentées dans la classe. Exemples de la vie courante (faire la queue, se repérer dans une ville, se regarder...)
	Les emblèmes	Théorie : Généralités sur les emblèmes Pratique : Travail sur l'étude de D. Morris <i>et al.</i> (1979) Comparaison interculturelle dans la classe.
	Les gestes culturels en classe de langue : comment les enseigner ?	Théorie : Observation et réflexion sur quelques emblèmes français Accéder à des ressources sur les gestes. Pratique : Analyse de sites internet. Mettre en place des activités en classe de langue pour découvrir et apprendre les emblèmes.
Gestes pédagogiques	Les gestes de l'enseignant : aspects et fonctions	Théorie : Place du geste pédagogique en classe de langue. Les 3 fonctions du geste pédagogique (GP) L'autoscopie : observer ses propres gestes Pratique : Observation et analyse de corpus vidéo
	L'impact du geste sur la compréhension en langue étrangère	Théorie : Comment mesurer l'impact du GP sur la compréhension ? Les prototypes gestuels Perception de la multimodalité en classe de langue. Pratique : Conseils pratiques pour optimiser le GP
	L'impact du geste sur la mémorisation en langue étrangère	Théorie : Comment mesurer l'impact du GP sur la mémorisation ? Pratique : Les styles cognitifs (questionnaire)

Tableau n°65 Programme du module : Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant.

La première partie visant à acquérir des connaissances de base sur les études de la gestuelle est donc plus détaillée qu'en formation initiale, l'objectif étant de bien travailler sur la conscientisation et la reconnaissance des types de gestes. Une grande place est ensuite dédiée à l'étude des gestes culturels et des variations dans la gestion de l'espace proxémique et de l'utilisation du corps dans diverses cultures car les stagiaires (étrangers pour la grande majorité) désiraient apprendre des gestes typiquement français et parce que le contexte interculturel du stage en général et de la classe (du module) en particulier s'y prêtait très bien. Enfin, les trois dernières séances sont consacrées à la réflexion sur l'impact du geste pédagogique sur l'apprentissage, réflexion nourrie des remarques, anecdotes et questions tirées de l'expérience des stagiaires. En revanche, la place laissée à l'observation de soi est restreinte, le dispositif du stage ne permettant pas de filmer les enseignants dans leur classe (puisque'ils travaillent principalement à l'étranger et sont en stage en France). Mais, ils reçoivent des conseils et pistes de réflexion pour travailler seuls sur leur gestuelle.

5.2.3 Présentation des stagiaires

13 stagiaires se sont inscrits à ce module : onze femmes et deux hommes de huit nationalités différentes : un Mauritanien, une Française, une Polonaise, un Macédonien, une Lituanienne, une Vénézuelienne, quatre Russes et trois Biélorusses. Nous pouvons constater une part importante de stagiaires de l'Europe de l'Est et de l'ancien bloc soviétique. Ceci a conduit à des remarques très pertinentes sur l'émergence de ces nations et la nécessité pour certaines de se forger une culture indépendante. L'ouverture pour plusieurs pays au monde extérieur (la Lituanie, en particulier) a eu un impact important sur la langue et la gestuelle notamment auprès des jeunes en contact avec des produits (films, séries, chansons...) de la culture américaine. En ce qui concerne la Russie, les stagiaires provenant de villes et régions fort diverses (Moscou, la Sibérie, Vladivostok, etc.), nous avons pu constater une certaine variabilité dans l'utilisation de certains emblèmes, par exemple. De plus, les Russes provenant de la partie la plus orientale du pays avaient davantage été en contact avec des populations asiatiques qu'européennes. Certaines venaient en France pour la première fois.

La moyenne d'âge des stagiaires était d'environ 44 ans. Dix exerçaient la profession d'enseignants de FLE, trois étaient formateurs de formateurs (dont deux également enseignants de FLE), 1 occupait la fonction de conseiller pédagogique et un d'inspecteur. Les enseignants travaillaient avec des publics d'apprenants divers : enfants, adolescents, adultes universitaires ou enseignants en poste. Par conséquent, les attentes des stagiaires vis-à-vis du module nous sont apparues variées dès la fin de la première séance. Certains s'intéressaient à la gestuelle en général, d'autres à l'interculturel et aux emblèmes français et enfin, d'autres aux gestes de l'enseignant de langue.

5.2.4 Appréciation du module par les stagiaires

Deux questionnaires d'évaluation du module ont été réalisés au cours de la dernière séance. Le premier a été distribué par le CIEP lui-même afin de mesurer le taux de satisfaction des stagiaires tant sur le plan de l'organisation du module, que sur son contenu et sur l'intervenant qui l'animait. Ce questionnaire étant le même pour chaque module et par voie de fait, généraliste, nous en avons conçu un plus spécifique traitant de points qu'il nous semblait fondamental de soulever afin d'évaluer le degré de réussite du module et les façons de l'améliorer.

5.2.4.1 Fiche d'évaluation élaborée par le CIEP

Passées les questions concernant l'origine géographique et professionnelle du stagiaire, les participants sont invités à déterminer leur motivation dans le choix du module parmi trois propositions :

- « Vous avez choisi ce module : (cochez une seule case)
- ☐ Pour acquérir de nouvelles connaissances
 - ☐ Pour améliorer votre savoir-faire professionnel
 - ☐ Pour vous préparer à des nouvelles fonctions »

Neuf stagiaires répondent « Pour acquérir de nouvelles connaissances », trois cochent « Pour améliorer votre savoir-faire professionnel » et, malgré la consigne de ne cocher qu'une seule case, une personne choisit les trois propositions. Comme nous pouvons le constater, l'acquisition de connaissances nouvelles est la motivation principale et le contenu théorique du module peut satisfaire une part importante des stagiaires.

Ensuite, les participants doivent juger le volume horaire consacré au module (insuffisant, convenable, trop important). Tous le juge convenable sauf cinq pour qui

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

il est trop important. Nous reviendrons sur ce point ultérieurement. Il leur est également demandé si le nombre de participants au module a été un facteur positif, neutre ou négatif. Onze stagiaires jugent que treize participants est un effectif plutôt positif (les autres ont répondu « neutre »). En tant qu'intervenante, il nous a semblé très pertinent de ne pas travailler avec un nombre trop important de personnes, cela pour permettre à chacun de s'exprimer. Nous avons seulement un peu regretté que les nationalités ne soient pas plus variées, il n'y avait, par exemple aucun représentant du monde asiatique, ni du monde anglo-saxon, ni du bassin méditerranéen (Italie, Espagne, pays du Maghreb , etc.). Néanmoins, toutes les nationalités représentées étaient intéressantes. Le stagiaire Mauritanien, par exemple, a apporté sa vision du geste et du corps empreinte à la fois de la culture africaine et de l'influence musulmane, ce qui pouvait contraster avec les référents des stagiaires de l'Europe de l'Est, pour ne citer que ceux-là. Il était donc important de laisser à chacun un temps de parole conséquent, aussi bien pour parler de sa culture et de ses gestes que de ses pratiques pédagogiques gestuelles en classe. Le nombre de stagiaires nous a donc semblé tout à fait adéquat.

La section suivante du questionnaire permet au participant d'évaluer le formateur et la façon dont il a organisé le module. Neuf affirmations sont à noter sur une échelle de 1 à 5 (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord »). En synthétisant les notations données par les stagiaires, nous nous apercevons qu'ils sont globalement tout à fait satisfaits du module. Dans deux questionnaires, toutefois, une meilleure adaptation au public participant au module a été notée. Il nous semble, en observant les réponses données dans notre propre questionnaire que certains stagiaires auraient souhaité davantage de réflexion sur l'impact du geste pédagogique avec des apprenants plus âgés (nous avons concentré la dernière section du module à l'enseignement des langues précoce).

La seconde partie du questionnaire porte sur les points forts et faibles du module, les aspects qui pourraient être améliorés et les nouveaux besoins apparus après cette formation. Ces questions rejoignant celles de notre propre fiche d'évaluation, nous allons les traiter en analysant ce second questionnaire.

5.2.4.2 Fiche d'évaluation personnelle

Un exemplaire de notre questionnaire est consultable dans l'Annexe 15.

Plusieurs aspects nous semblaient pertinents à évaluer autour du module. Cependant, nous avons dû opérer une sélection, les stagiaires ayant déjà une évaluation à remplir pour chaque module du stage (4 ou 5) et pour le stage dans son ensemble, il nous a paru plus sage de limiter les questions afin que les participants les traitent sérieusement et de manière plus précise. Objectif atteint, à notre avis, les réponses à notre questionnaire sont plus détaillées et mieux traitées que celles de la fiche du CIEP qui a été distribuée après et dont certaines cases n'ont pas été remplies.

Trois points nous ont donc paru importants à évaluer : les motivations de départ des stagiaires, leur degré de satisfaction vis-à-vis du module et leur perception du geste après ce module. Ces axes sont traités à travers 7 questions.

Pour travailler sur ce petit corpus de questionnaires, nous les avons numérotés aléatoirement de 1 à 13, précédés des lettres MG (Module Gestes). Pour en citer des extraits, nous donnerons le code du questionnaire et le numéro de la question concernée, par exemple **MG6-2** correspond à la réponse à la deuxième question du questionnaire n°6. Notons enfin, que dans un souci d'authenticité, nous avons volontairement laissé les fautes d'orthographe, de grammaire ou de vocabulaire commises par les stagiaires (rappelons qu'un seul participant était français)

Motivation du choix de ce module et degré de satisfaction

En étudiant les réponses à la première question « pourquoi aviez-vous choisi ce module ? », nous relevons deux sortes de motivation. Certains stagiaires (6 sur 13) désiraient découvrir des gestes typiquement français afin de les enseigner comme contenu à leurs apprenants de FLE, par exemple :

MG2-1 « Pour enrichir mes connaissances, travailler un peu plus le culturel, l'interculturel, l'universel. »

MG5-1 « Je m'intéressais toujours aux gestes des peuples différents surtout typiquement fr-s, je voulais donner cette information à mes élèves pendant les cours de la civilisation fr-se, en plus ce sont des gestes d'enseignants et leur influence sur l'apprentissage de FLE qui m'intéressaient beaucoup. »¹⁵⁷

MG10-1 « J'ai voulu apprendre des gestes français et les utiliser, montrer à mes apprenants. »

D'autres (5 sur 13) sont davantage intéressés par l'aspect pédagogique du geste, notamment en classe de langue, par exemple :

¹⁵⁷ Plusieurs stagiaires, apparemment russophones, emploient énormément d'abréviations. Ainsi, ici, « fr-s » correspond à « français ».

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

MG1-1 « Parce que j'emploie bcp. de gestes pour apprendre à mes élèves une lng. étrangère et cette manière de tr. m'intéresse bcp. »¹⁵⁸

MG 3-1 « C'est surtout à cause du module de la 1^{ère} quinzaine d'Odile Ledru-Menot (de l'oral vers l'écrit) qui a attiré mon attention sur les gestes de l'enseignant, les gestes qui aident. »

MG6-1 « Pour connaître le rôle des gestes dans le travail de l'apprentissage des élèves. »

MG13-1 « Formateur d'enseignants, j'ai choisi ce modèles¹⁵⁹ pour acquérir plus d'informations sur les gestes de l'enseignant et leur impact sur son rendement en classe. »

Enfin, deux stagiaires semblent avoir des motivations légèrement différentes, même si, en définitive, peu éloignées du sujet du module :

MG7-1 « Je m'intéresse à la psychologie et voilà pourquoi j'ai choisi ce module. »

MG12-1 « Les gestes font partie de la communication non verbale, sous estimée à mon avis, par les professeurs de langues étrangères, je voulais en savoir plus. »

Nous pouvons ainsi remarquer que tous les stagiaires ne suivent pas le module avec les mêmes objectifs, d'où l'intérêt de concevoir un programme abordant le geste sous différents angles : communicatif, culturel, pédagogique, afin que chacun y trouve ce qu'il est venu chercher tout en s'intéressant aux autres thématiques.

Globalement, la grande majorité des stagiaires a été satisfaite du module. Quatre participants nuancent un peu leur réponse : « Ce module a-t-il satisfait vos attentes ? »

MG1-2 « Oui mais je voudrais bien av. plus d'heures pour la pratique et les gestes comme pantomime. »

MG3-2 « Oui, mais il ne suffit pas, il faut approfondir pour vraiment en tirer les fruits autres que théoriques. »

MG8-2 « Tout à fait. Mais je voudrais avoir des matériaux (le contenu) de chaque cours : vos explications surtout. »

MG11-2 « Pas tout à fait, mais disons à 75-80% »

Un volume horaire plus important aurait sans doute pu satisfaire les stagiaires 1 et 3 ou alors une réorganisation des séances afin de passer moins de temps sur la théorie et davantage sur des considérations et aspects plus pratiques. Nous avons évoqué dans l'analyse du questionnaire CIEP, le fait que certains stagiaires avaient

¹⁵⁸ « Parce que j'emploie beaucoup de gestes pour apprendre à mes élèves une langue étrangère et cette manière de travailler m'intéresse beaucoup. »

¹⁵⁹ Le stagiaire a sans doute voulu dire « module ».

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

trouvé le volume horaire trop important peut-être cela est-il dû au manque d'activités impliquant davantage les participants et réduisant la parole de l'intervenante. Les Power Points utilisés au cours de chaque séance ont été mis en ligne sur le site du stage BELC à disposition des stagiaires ce qui devrait combler le stagiaire n°8. Enfin, le stagiaire n°11 estime être satisfait à 75-80% mais n'est pas plus explicite.

Les participants avaient également l'opportunité de proposer des moyens d'améliorer le module : « Y a-t-il d'autres points que vous auriez voulu aborder ? Lesquels ? ». Ceux qui ont traité cette question ont parfois apporté des idées fort intéressantes pour l'amélioration du module. Plusieurs auraient souhaité réfléchir davantage sur l'impact du geste chez les adolescents. En effet, une majorité des stagiaires de ce module enseigne à des adolescents. Malheureusement notre meilleure connaissance du public enfantin (expérimentalement) nous a souvent conduite à parler davantage de l'impact du geste pédagogique sur les enfants que sur les adolescents ou les adultes.

MG1-3 « Emploie des gestes au niveau plus élevé des apprenants (13-15 ans). »

MG6-3 « Les gestes pédagogiques dans l'apprentissage des ados. »

Quelques stagiaires émettent le souhait de travailler sur d'autres aspects du geste, même si cela s'éloigne parfois un peu des préoccupations du module de formation et même si certains points nous semblent avoir été traités lors des séances:

MG12-3 « Peut-être la partie d'inconscient que les gestes traduisent. Même si cela ne relève pas directement du sujet du module... »

MG3-3 « Approfondir la partie des gestes qui aident, nuancer (y a-t-il des gestes qui n'aident pas ? pour certains ? pour tous ? raisons : profil ? culture... ?) »

MG11-3 « Comparaison entre les gestes de différents pays. Gestes masculins/féminins dans une classe de FLE ? »

Enfin, certains participants réclament plus d'activités pratiques ce qui nous semble un point à améliorer dans le module:

MG2-3 « Oui, plus d'activités de classe à faire avec les apprenants. En tous cas, on a eu des adresses de sites web. »

MG4-3 « Il faudrait présenter plus de tests (1/par cours, par ex.) sur ce thème. »

MG13-3 « J'aurais bien voulu, avec le groupe assister à une séquence d'apprentissage en classe et commenter ensemble les gestes de l'enseignant. »

Connaissance et perception du geste

Ce petit questionnaire était également pour nous l'occasion de voir comment les stagiaires réutilisent leurs nouvelles connaissances sur les gestes. Nous pouvons tout d'abord observer le langage utilisé dans les réponses aux questions. Certains participants réemploient la terminologie apprise dans le module. 2 stagiaires parlent de « gestes pédagogiques » (MG6 et MG7) et 1 de « gestuelle pédagogique » (MG1). 1 utilise le terme « pantomime » (MG1) et 1 « emblème » (MG9). Enfin, un stagiaire parle de la « communication non verbale » (MG12) et un de « proximité » sans doute pour signifier « proxémique » (MG3). Nous pouvons donc constater que certains participants se sont familiarisés avec la terminologie.

Autre point important pour nous, observer si le regard des stagiaires sur les gestes a changé. Une prise de conscience a-t-elle eu lieu ? Pour nous, en effet, si les enseignants apprennent à remarquer les gestes des autres, à les observer, à les analyser, cela constitue une première étape dans leur futur travail sur leur propre gestuelle pédagogique. A la question « Votre regard sur les gestes en général a-t-il changé ? Expliquez. », nous trouvons différents types de réponses. Il y a ceux dont le regard a été immédiatement modifié par le module :

MG1-6 « Oui, je fais maintenant plus attention aux gestes des autres ainsi qu'aux les miens !!! Je cherche souvent à les déchiffrer, à les comprendre. »

MG4-6 « Maintenant, je dois mieux comprendre les gestes des Français et j'en suis bien satisfaite. J'ai commencé à analyser les gestes en regardant les films, en observant les situations et l'environnement. »

MG9-6 « En général non, mais il est devenu plus observateur, approfondi »

MG10-6 « Oui, maintenant je fais beaucoup plus d'attention aux gestes des gens et à mes propres gestes. »

MG12-6 « Je regarde plus les gens, bien sûr ☺, faire des gestes, je sais leur attribuer une fonction dans la communication. »

Ces stagiaires ont été vraiment enthousiasmés par l'étude de la gestuelle et ils ont montré un grand intérêt pour l'analyse vidéo et *in vivo*. D'autres se projettent davantage dans leur pratique enseignante et envisagent de travailler sur leur gestuelle pédagogique

MG2-6 « Oui, je ferai plus d'attention à mes gestes en tant qu'enseignant. Le module m'a aidée à y réfléchir. »

MG3-6 « Oui, je vais y être plus sensible, cela me semblait un peu secondaire avant. »

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

MG8-6 « Tout à fait a changé. Je suis pleine d'idées, je pense aux gestes nouveaux que je vais créer en phonétique (prononciation, grammaire , etc.) »

MG11-6 « Je ferai plus attention à mes gestes et à ceux des autres

Je vois qu'avec les gestes, on peut réaliser (compléter) nos cours de FLE. »

MG13-6 « Tout a fait, une nouvelle perception du geste est née : un « outil » pédagogique indispensable et auquel il faut accorder plus d'importance. »

Ces derniers ont d'ailleurs anticipé sur la question suivante : « En tant qu'enseignant, allez-vous réfléchir sur votre gestuelle pédagogique après ce module ? Allez-vous changer quelque chose ? Expliquez. ». La grande majorité des participants envisagent de travailler sur leur gestuelle afin de la rendre plus efficace en classe :

MG1-7 « Bien sûr !!! Je ferai encore plus d'attention à mes gestes. J'invente la gestuelle pédg. moi-même pour faciliter l'apprentissage ! »

MG5-7 « Bien sûr ; mes gestes ne sont pas trop expressifs, peut-être il faut les utiliser plus en classes de FLE et d'une façon plus clairvoyante, maintenant je suis persuadée que le geste aide vraiment à mémoriser non seulement des mots mais des expressions et des notions. »

MG9-7 « Oui, je crois nécessaire de reviser ma gestuelle professionnelle, d'ajouter de nouveaux gestes pour aider mes étudiants à mémoriser, à comprendre mieux les contenus linguistiques et culturels. »

MG10-7 « Oui, je commencerai à utiliser plus de gestes avec mes débutants. C'est vraiment aide à mieux apprendre et à mémoriser le lexique nouveau. »

MG13-7 « Le module m'a donnée l'idée d'y réfléchir et surtout celle de réfléchir à la manière de restituer le contenu aux enseignants que j'aurais à former. »

D'autres considèrent plus le côté culturel du geste et projettent d'enseigner les emblèmes comme contenu civilisationnel :

MG4-7 « J'ai envie de préparer le cours spécial sur ce thème pour mes étudiants apprenant le français comme deuxième langue étrangère. »

MG11-7 « Je pense que je ne changerai pas beaucoup ma façon de gesticulation, mais je ferai plus attention aux gestes typiquement français dans le domaine civilisationnel français. »

Un autre, un peu moins enthousiaste, prendra le temps d'y penser :

MG6-7 « Il faut le temps pour réfléchir et apprécié, ce que j'ai appris. »

En réalité, bien plus qu'à travers les questionnaires, nous avons pu constater l'évolution du regard des stagiaires sur les gestes à travers diverses anecdotes racontées par eux ou observées par nous. Ainsi, par exemple, dès la deuxième ou la troisième séance, deux stagiaires déclarent qu'elles remarquent beaucoup plus les gestes des gens, partout où elles vont. Elles expliquent notamment qu'elles ont

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

observé les autres stagiaires au moment des repas et s'amuse du fait qu'ils gestualisent « même en mangeant ». Après le week-end à la moitié du stage, nous nous retrouvons le lundi pour la cinquième séance. Plusieurs stagiaires ont participé le dimanche à une sortie au Mont St Michel. Elles racontent qu'elles ont été impressionnées par le nombre de gestes effectués par la guide touristique du site. Un soir, au moment de se rendre à une excursion, nous remarquons que deux femmes biélorusses de notre module sont très animées par une discussion sur les gestes alors qu'elles montent dans le car pour se rendre en ville. En nous voyant, elles nous racontent l'anecdote suivante : l'une d'elle avait perdu son ticket prouvant son inscription à cette sortie. Elle a alors expliqué à l'un des organisateurs français les circonstances de la perte de son ticket. Ce dernier, sur un air jovial, lui a fait le geste typique français signifiant « mon œil » (l'index tire sur la paupière inférieure pour signifier « je ne te crois pas »). Nous avons justement étudié cet emblème la veille dans le module. Les deux Biélorusses étaient très contentes de l'avoir remarqué et compris. Dernier exemple, la seule stagiaire française du module s'est beaucoup intéressée aux gestes des autres cultures avec lesquelles elle était en contact pendant le stage. Durant cette 39^e édition, 55 nationalités étaient représentées et 343 personnes s'y étaient inscrites, une situation interculturelle unique, en somme. Elle raconte que dans le module théâtre auquel elle participe, une stagiaire russe a effectué un geste curieux, d'un mouvement horizontal de la main à plat comme si elle voulait sectionner son cou. Au moment d'une discussion sur les emblèmes, nous nous rendons compte que le geste effectué par les Français avec la main à plat passant au dessus de la tête et signifiant « j'en ai ras le bol » ou « j'en ai jusque là » se fait à différents niveaux en fonction des cultures. Ainsi, les russes l'arrêtent au niveau du cou, d'autres cultures au niveau du nez.

Lorsque l'on anime une formation, il n'est pas toujours évident de savoir comment ce que l'on transmet est reçu et ce qui va en être fait (ou pas) par la suite. Néanmoins, à l'analyse des questionnaires et après maintes discussions avec les stagiaires, il nous semble que nous avons au moins éveillé leur intérêt pour la question du geste en général et du geste pédagogique en particulier. Leur prise de conscience des fonctions du GP en classe de langue, de son impact sur l'apprentissage les incitera certainement à réfléchir davantage sur leurs propres gestes. Quant à nous, il nous semble fondamental d'ajouter plus d'aspects pratiques au module : proposer

Section 4 : Le geste pédagogique dans la formation

Intégration à la formation de formateurs

diverses activités à faire en classe sur les emblèmes à acquérir, laisser les stagiaires analyser en petits groupes des séquences de classe en vidéo afin qu'ils habituent mieux le regard à percevoir les GP, etc. Il faudrait aussi développer la réflexion sur le geste pédagogique utilisé avec des publics d'apprenants plus âgés (des adolescents et des adultes, par exemple) et voir si les enjeux et les questionnements pour l'enseignant sont les mêmes qu'avec des enfants, par exemple.

Cela dit, cette expérience de transmission de nos connaissances et réflexions sur le geste pédagogique avec ceux qui les utilisent quotidiennement a été pour nous extrêmement enrichissante et constructive.

6 Conclusion de la Section 4

Dans cette quatrième section, nous avons tenté de concevoir l'intégration de la réflexion sur le geste pédagogique au sein de la formation de formateurs (initiale et continue). L'analyse du corpus de journaux d'apprentissage d'étudiants en Licence de FLE a permis de soulever plusieurs objectifs essentiels de cette formation :

1. Acquérir des notions de base sur les gestes ainsi que la terminologie adéquate.
2. Apprendre à observer les gestes et à les analyser.
3. Prendre conscience des différences de perception du GP chez les apprenants.
4. Connaître l'impact du GP sur l'apprentissage.
5. Avoir un regard critique sur la gestuelle et la sienne en particulier.
6. S'auto-observer et réfléchir sur sa propre gestuelle.

L'objectif général d'une telle formation serait d'apprendre à réfléchir sur les façons d'optimiser sa propre gestuelle pédagogique. Pour l'atteindre, il faut d'abord apprendre à regarder les gestes des autres puis les gestes spécifiques des enseignants avant d'analyser sa propre gestuelle. Il semble, en tous cas que le point essentiel est d'apprendre à conscientiser les gestes. Il faut prendre conscience de leur présence et de leur impact. Commencer par apprendre à les observer, puis à les analyser conduira enfin le stagiaire à travailler sur ses propres gestes.

Nous pensons qu'il est plus aisé de travailler d'abord sur les gestes d'une tierce personne car cela est moins menaçant pour le stagiaire. En effet, se voir en vidéo et se juger n'est pas une tâche facile et peut être déstabilisant pour celui dont les gestes sont analysés. Il nous semble donc plus pertinent de travailler d'abord sur des corpus vidéo n'impliquant pas les participants à la formation puis glisser progressivement vers leur propre image en prenant quelques précautions pour ne pas heurter la sensibilité de l'observé. Il peut être notamment congruent de laisser le stagiaire visionner seul l'enregistrement de sa prestation afin qu'il ne soit pas pris au dépourvu et qu'il puisse même préparer son auto-critique seul avant de la présenter à ses pairs ou à son conseiller.

Que la formation soit initiale ou continue, il est donc possible d'intégrer une réflexion sur le geste pédagogique, comme nous l'avons montré dans cette section. Cependant, il apparaît nécessaire que la recherche approfondisse certains points et apporte des éléments nouveaux qui pourraient enrichir la formation. Nous avons évoqué le profil gestuel et tenté de définir quels paramètres influents le constituaient

et quelles caractéristiques variaient d'un profil à l'autre. Ce concept est donc fondé à la fois sur des hypothèses et sur des travaux scientifiques dont l'objectif premier n'était souvent pas l'étude du profil gestuel. Par conséquent, il semble nécessaire de développer la recherche pour évaluer quantitativement la variation des caractéristiques au sein des profils gestuels individuels.

Autre point fondamental, analyser le phénomène du point de vue des apprenants. Le travail effectué par Daniela Sime (2006a et b) est très enrichissant sur ce point. Comparer comment les apprenants perçoivent les gestes de l'enseignant nous permettrait de mieux cerner comment les GP agissent sur l'apprentissage en fonction des styles cognitifs. Le même travail avec des enfants (tel que nous l'avons fait dans l'Expérience 5, Section 2) serait également tout à fait pertinent. Etudier les GP avec les apprenants permet également de mettre au jour les difficultés d'interprétation des gestes et de réfléchir sur des stratégies de désambiguïsation de ceux-ci.

Enfin, un point que nous n'avons pas vraiment abordé dans ce travail de recherche et qui mériterait d'être étudié, est l'évolution du profil gestuel de l'enseignant. Comment progressent les gestes d'un enseignant entre le début de sa carrière et sa maturité ? Peut-on observer des changements ? Si oui, cela voudrait dire que l'enseignant parvient seul à réfléchir sur sa gestuelle et à, éventuellement, l'améliorer. Si non, c'est qu'une formation est nécessaire. Cela est certainement aussi variable d'un enseignant à l'autre. Autre point d'intérêt : comment la formation, notamment continue, influence-t-elle la gestuelle de l'enseignant ? Comment le regard de celui-ci évolue sur ses gestes après la prise de conscience effectuée en formation ? Telles sont les questions à traiter pour mieux développer la formation au geste pédagogique.

CONCLUSION

« Il y a des moments où un mot ne fait plus qu'un geste. »

Jean Giono, *La femme du boulanger*.

Cette thèse avait pour objectif d'analyser l'impact du geste sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à de jeunes enfants. Nous avons choisi ce public pour deux raisons : parce que l'usage du geste est particulièrement recommandé dans l'enseignement précoce des langues et parce que notre expérience pédagogique auprès des jeunes enfants avait suscité chez nous un intérêt certain pour le geste pédagogique.

La première section de ce travail nous a permis de poser un cadre théorique adéquat pour étudier le geste pédagogique : nous nous sommes située au croisement de la didactique des langues et de l'étude de la gestuelle et nous nous sommes nourrie de ces deux disciplines pour définir notre objet d'étude. Le geste pédagogique est une manifestation non verbale (geste des mains, mimique faciale ou encore posture) créée par l'enseignant de manière relativement consciente dans le but de faciliter la compréhension, mais aussi parfois la mémorisation, de l'apprenant. Il est principalement utilisé par l'enseignant lui-même, et apparaît quasiment exclusivement dans la situation de communication spécifique qu'est la classe de langue. Ce geste présente aussi un degré d'iconicité relativement important avec la parole et entretient un lien sémantique étroit avec celle-ci. En effet, il doit être suffisamment iconique et prototypique pour aider l'apprenant à saisir le sens d'un message. Enfin, nous avons attribué trois fonctions au GP : celle d'informer, celle d'animer et celle d'évaluer conformément à l'analyse faite par Louise Dabène (1984), sur les rôles de l'enseignant.

Nous avons fait le choix d'aborder notre sujet d'étude sous trois angles différents mais complémentaires : l'impact du geste sur la compréhension, son impact sur la mémorisation et son intégration à la formation de formateurs. Une des difficultés principales de cette thèse a été pour nous de concevoir une méthodologie expérimentale pour étudier le geste pédagogique puis de l'élaborer. En effet, une

simple analyse descriptive du phénomène, travail par ailleurs déjà effectué par d'autres chercheurs (Linda Quinn Allen, 1995 ; Bogdanka Pavelin, 2002 ; Anne Lazaraton, 2004), ne nous semblait pas suffisante pour cerner l'impact du geste sur l'apprentissage. Nous nous sommes donc inscrite dans une perspective de didactique cognitive en étudiant un phénomène didactique à travers une méthodologie expérimentale issue de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique.

Dans la seconde section, nous avons cherché à savoir dans quelle mesure le geste pédagogique aidait l'enfant dans l'accès au sens en langue étrangère. A cette fin, nous avons élaboré 5 expériences qui nous ont permis de faire un certain nombre d'observations. Premièrement, il a été constaté que le geste avait un effet global positif et mesurable sur la compréhension en langue étrangère par des enfants de 5 ans (Expérience 1). Puis nous nous sommes interrogée sur la forme des gestes d'adultes (Expérience 2) et nous nous sommes demandée si ceux-ci étaient facilement compris par de jeunes enfants (Expérience 3). Notre expérimentation a révélé que les enfants de 5 ans vivent dans un monde de représentations concrètes et ont des difficultés à interpréter des gestes symboliques et certains emblèmes, pourtant courants chez les adultes. Nous avons ensuite cherché à proposer des solutions pour désambiguïser certains gestes pédagogiques, notamment grâce à l'ajout de bruitages qui semble avoir un effet significatif sur la compréhension de certains gestes (Expérience 4). Il nous est alors apparu que la multimodalité en classe de langue était essentielle pour l'accès au sens. Ceci a d'ailleurs été confirmé par l'analyse d'une séquence de classe dans laquelle l'enseignante avait recours à divers supports modaux pour introduire une nouvelle notion. En testant cette technique pédagogique sur de jeunes sujets n'apprenant pas l'anglais, nous nous sommes aperçue que les enfants comprenaient parfaitement ce qui était dit dans cette langue mais n'utilisaient pas tous les mêmes modalités pour décoder le sens (Expérience 5). Nous avons alors noté une grande variabilité individuelle dans la perception et l'usage des diverses modalités (visuelles, auditives et kinesthésiques), ce qui justifie la nécessité d'une présentation multimodale des contenus à transmettre. Au terme de cette seconde section, plusieurs futures pistes de recherche se dessinent. Premièrement, il semble intéressant d'étudier à quel moment les enfants commencent à comprendre les gestes symboliques des adultes, en reproduisant l'Expérience 3 avec différentes tranches d'âge. Certains gestualistes (David McNeill, 1992, Jean-Marc Colletta, 2004)

ont étudié l'apparition de gestes notamment métaphoriques chez les enfants, mais il semble que peu d'études se soient intéressées à la compréhension de ces gestes par les mêmes enfants, ce qui précède probablement la production. Deuxièmement, même s'il semble que la multimodalité soit une garantie pour l'accès au sens en langue étrangère, il pourrait être pertinent d'analyser individuellement l'impact de chaque modalité, visuelle par l'image, auditive par la prosodie, sur la compréhension par de jeunes enfants comme nous l'avons fait pour le geste. Cela permettrait de mettre au jour les aspects les plus facilitants mais aussi les plus ambigus de chaque modalité, afin d'optimiser l'usage qui en est fait en classe.

Dans la troisième section, nous avons tenté de mesurer l'impact du geste sur la mémorisation. A court terme et en langue maternelle, nous avons pu observer que le geste avait un effet significatif sur la mémorisation (dans une tâche de rappel libre) au même titre que l'image (Expérience 6). Nous avons ensuite mis en évidence l'effet positif de la reproduction du geste par les enfants sur la mémorisation d'items lexicaux en langue maternelle. Dans le cadre spécifique de notre expérimentation, nous avons également établi que la répétition orale n'avait pas d'impact sur la mémorisation à court terme, et qu'elle semblait au contraire entraver la répétition mentale, nécessaire à l'empan mnésique (Expérience 7).

Enfin, nous avons montré que, dans une tâche d'apprentissage d'items lexicaux en langue étrangère, le geste, lorsqu'il est reproduit, a un impact significativement plus grand sur la mémorisation à long terme que l'image (qui est seulement observée) (Expérience 8). Le geste est apparu comme un support multimodal dans la mesure où il sollicite à la fois la perception visuelle et motrice et laisse ainsi davantage de traces mnésiques.

Au terme de cette série d'expériences, il est cependant difficile de déterminer si les enfants qui ont appris des items lexicaux en langue étrangère avec le support gestuel, bénéficiaient réellement de la multimodalité du support pour mieux mémoriser ou s'ils avaient une forte préférence modale (visuelle ou kinesthésique) comblée par le geste. Même si nous penchons plutôt pour l'hypothèse de la multimodalité que pour celle de la préférence modale, il conviendrait de réaliser d'autres expériences pour mieux cerner ce phénomène. Par exemple, il serait intéressant de tester la préférence modale de chaque sujet et de lui faire mémoriser des items associés à cette préférence (visuelle, kinesthésique ou auditive) pour

constater si cela a un effet plus significatif sur sa mémorisation qu'une présentation multimodale de l'item.

Dans toutes les expériences présentées dans cette troisième section, les mots à mémoriser étaient toujours entendus, ce qui signifie que la perception auditive était sollicitée. Il semble d'ailleurs que la prosodie soit déterminante dans le processus de mémorisation, comme nous avons pu le constater dans l'Expérience 8 avec les mots dissyllabiques. L'impact de la prosodie sur la mémorisation en langue étrangère semble avoir été peu étudié expérimentalement et nous pensons qu'il est fondamental de connaître les éléments phonétiques les plus facilitants pour l'apprentissage d'une langue (contour mélodique, rythme, phonèmes, etc.).

L'expérience 7 a montré que la répétition mécanique des mots n'avait aucun effet sur la rétention à court terme, et il serait pertinent d'étudier s'il est possible de rendre la répétition efficace, par exemple, en jouant sur la prosodie. En prononçant le mot plus fort, en jouant sur les sons, sur le contour mélodique, il est certainement possible de rendre la répétition plus attrayante aux enfants et d'améliorer ainsi la mémorisation. Il suffit de voir comme les chansons sont facilement apprises par les jeunes apprenants en langue étrangère pour en être convaincu. D'ailleurs, d'une manière générale, l'aspect de la modalité a sans doute un impact sur la rétention des items. Ainsi, une image ou un geste amusant peut laisser une trace mnésique plus importante. Cela pourrait être facilement mesuré avec le protocole expérimental que nous avons mis en place dans cette troisième section.

Finalement, dans la quatrième section de notre travail, nous nous sommes attachée à des considérations plus pédagogiques, en essayant d'exploiter didactiquement les données et les conclusions recueillies expérimentalement dans les sections précédentes. Nous avons ainsi suggéré une intégration de la réflexion sur le geste pédagogique à la formation de formateurs. A partir de l'analyse d'un corpus textuel de journaux d'apprentissage d'étudiants en licence de FLE, nous avons mis au jour un certain nombre de points à aborder en formation. Il nous est apparu nécessaire d'habituer l'œil des stagiaires à voir les gestes des autres et à savoir les analyser, puis de travailler sur les gestes de l'enseignant en réfléchissant sur l'impact de ceux-ci dans l'apprentissage et à la manière de les optimiser. Finalement, nous avons envisagé l'importance pour l'enseignant de travailler sur ses propres gestes et de s'auto-observer afin de savoir quelle image il donne de lui-même à ses apprenants.

Nous avons proposé, pour la formation initiale, une façon d'intégrer le travail sur le geste pédagogique dans un cursus déjà existant et pour la formation continue, nous avons élaboré un module indépendant qui a été mis en place lors du stage BELC de juillet 2006.

La réflexion sur le geste en formation amène un certain nombre de questions, notamment sur la variabilité interindividuelle. Nous avons proposé le concept de profil gestuel, qui désigne les caractéristiques gestuelles propres à un individu et soumises à un certain nombre de facteurs personnels (origine socio-culturelle, personnalité, âge etc.) Ces facteurs mériteraient d'être analysés indépendamment afin de connaître leur effet sur la gestualité (quantité de gestes produits, rythme, utilisation de l'espace gestuel, iconicité du geste, type de gestes utilisés...). Cette question, qui peut sembler intéresser davantage les gestualistes que les didacticiens, est tout de même importante en formation car elle permet au stagiaire de déterminer les caractéristiques de son profil gestuel et de se demander si celui-ci est compatible avec la gestuelle pédagogique (qui doit être ample, fluide et iconique).

Il est également utile de faire prendre conscience aux stagiaires de leur préférence modale et de voir comment celle-ci influe sur leurs pratiques de transmission. Il convient de montrer aux enseignants comment rendre leur façon d'enseigner plus multimodale, et de leur montrer l'impact que cela peut avoir sur l'ensemble des apprenants de la classe, quelle que soit leur préférence modale.

Dans cette thèse, nous avons dû restreindre l'étude au public enfantin (5 ans) et aux gestes d'explication lexicale. Il va sans dire que l'analyse de l'impact du geste sur la compréhension et la mémorisation en langue étrangère sur le public adolescent, voire adulte, serait extrêmement pertinente et intéresserait nombre d'enseignants. De la même façon, l'étude du geste d'explication grammaticale ou du geste prosodique et de son effet sur l'apprentissage est tout à fait intéressante.

En résumé, trois grandes perspectives de recherche ultérieures s'offrent à nous. Tout d'abord poursuivre le travail entrepris auprès des enfants en confortant les résultats obtenus et en allant plus loin, notamment en ce qui concerne le rapport entre la préférence modale et la compréhension d'une part et le rapport entre la préférence modale et la mémorisation, d'autre part. Ceci constitue un chantier

complexe mais nécessaire pour faire avancer les recherches en didactique des langues.

Ensuite étendre cette même investigation auprès d'un public adolescent et adulte, avec bien évidemment les adaptations nécessaires au public concerné. L'utilisation de la gestuelle avec des adolescents (ou même des adultes) peut devenir problématique, provoquant des blocages comme c'est généralement le cas pour l'apprentissage d'un phonétisme nouveau. Ce n'est pas le lieu ici d'en débattre mais nous devons en tenir compte lors de nos expérimentations. De même faudra-t-il prendre en compte les éléments culturels dans l'appréhension d'une gestuelle étrangère, autant d'éléments peu présents avec des enfants mais très prégnants avec des adolescents ou des adultes.

Enfin pour finir, dans le domaine de la formation de formateurs, s'intéresser à l'enseignant et à son profil gestuel puis le former à la mise en place et à la pratique de gestes pédagogiques ritualisés permettant non seulement d'explorer la compréhension lexicale mais également les gestes pédagogiques renvoyant aux principales fonction de l'enseignant. Il convient également de réfléchir sur la répétition en classe et l'usage qui en est fait. On peut se demander comment optimiser la répétition afin qu'elle devient une réelle pratique d'apprentissage et non un automatisme passif et ennuyeux.

Ces perspectives de recherches montrent l'ampleur de la tâche qui nous incombe et que nous souhaitons mener avec détermination dans l'avenir. Une fois encore, la méthodologie expérimentale élaborée dans cette thèse pourrait facilement être adaptée pour traiter ces problématiques.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Cette bibliographie contient 253 références. Elle a été arrêtée en août 2006.

- ADAMS, Thomas W. (1998) *Gesture in Foreigner Talk*, Unpublished PhD dissertation, University of Pennsylvania.
- ALIBALI, Martha W. (2005) « Gesture in Spatial Cognition : Expressing, Communicating, and Thinking About Spatial Information ». *Spatial Cognition and Computation*, 5 (4), pp. 307-331.
- ALIBALI, Martha W., FLEVARES, Lucia, and GOLDIN-MEADOW, Susan (1997) « Assessing knowledge conveyed in gesture : Do teachers have the upper hand? ». *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 183-193.
- ALIBALI, Martha W., HEATH, Dana C., and MYERS, Heather J. (2001) « Effects of visibility between speaker and listener on gesture production : Some gestures are meant to be seen ». *Journal of Memory and Language*, 44, pp. 169-188.
- ALIBALI, Martha W., KITA, Sotaro, and YOUNG, Amanda (2000) « Gesture and the process of speech production : We think, therefore we gesture ». *Language and Cognitive Processes*, 15, pp. 593-613.
- ANTES, Theresa A. (1996) « Kinesics : The Value of Gesture In Language and in the Language Classroom ». *Foreign Language Annals*, 29 (3), pp. 173-176.
- ARGYLE Michael and INGHAM Roger (1972) « Gaze, mutual gaze and proximity ». *Semiotica*, 6 (1), pp. 32-49.
- ARGYLE, Michael (1975) *Bodily Communication*. London : Methuen.
- ARNOLD, Jane (1999) « Le mouvement et le corps dans l'apprentissage des langues ». *Le Français dans le monde, recherches et applications : Apprendre les langues étrangères autrement*, n° spécial, janvier 1999, pp. 162-166.
- ASHER, James (1977/2000) *Learning another language through actions*. Los Gatos : Sky Oaks Productions, Inc. 6e édition 2000.
- ASHER, James (1982) « Une méthode révolutionnaire pour apprendre les langues étrangères ». *Psychologie*, 149, pp. 55-58.
- AUSTIN, John L. (1962) *How to do things with words*. Oxford : Oxford University Press. Traduction française de 1970 : *Quand dire c'est faire*. Paris : Editions du Seuil.
- BADDELEY, Alan (1990) *Human memory, Theory and practice*. East Sussex : Lawrence Erlbaum Associates Ltd. Publishers. Traduction de 1992 : *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : Presses Universitaire de Grenoble.

Références bibliographiques

- BAKER, Colin (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.
- BARNETT, Marva A. (1983) « Replacing Teacher Talk with Gestures : Nonverbal communication in the Foreign Language Classroom ». *Foreign Language Annals*, 16 (3), pp. 439-448.
- BEATTIE, Geoffrey and SHOVELTON, Heather (1999) « Do iconic hand gestures really contribute anything to the semantic information conveyed by speech? An experimental investigation ». *Semiotica*, 123 (1/2), pp. 1-30.
- BEATTIE, Nicholas (1977) « Non-Verbal aspects of the teaching and learning of foreign languages ». *Audio-Visual Language Journal*, 15, pp. 175-181.
- BELLETO-SUSSEL, Hélène, SCOFFONI, Annie et RICHON, Henri-Georges (2001) *L'enseignement des langues étrangères à l'école primaire*, rapport de l'inspection générale de l'Education Nationale. En ligne : <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/syst/igen/lvprimaire.pdf> consulté en septembre 2006.
- BERNICOT Josie, MARCOS Haydée, DAY Claudine, GUIDETTI Michèle, LAVAL Virginie, RABAIN-JAMIN, Jacqueline et BABELOT, Géraldine (1998) *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin.
- BILLIERES Michel et SPANGHERO-GAILLARD Nathalie (à paraître) « Didactique cognitive des langues (étrangères, seconde, maternelle) : comportement cognitif des apprenants ». *Revue PARole*, Numéro spécial triple 34-36.
- BILLIERES, Michel (1989) « Non verbal, phonétique corrective et didactique des langues ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 90, pp. 1-15.
- BIRDWHISTELL, Ray L. (1968) « L'analyse kinésique ». *Langages : Pratique et langages gestuels*, 10, pp. 101-106.
- BLACK, Catherine (1999) « Dramatisation et gestuelle : découvrir la culture-cible ». *The Canadian Modern Language Review*, 55 (4). En ligne, consulté en Août 2005 : http://www.utpjournals.com/product/cmlr/554/554_TCL_Black.html
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Editions Ophrys, coll. « L'essentiel Français ».
- BOGAARDS, Paul (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL ».
- BOYER, Henri, BUTZBACH, Michèle et PENDANX, Michèle (1990) *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : Clé International, Coll. « Le français sans frontières ».
- BOYSSON-BARDIES, Bénédicte (de) (1996/1999) *Comment la parole vient aux enfants*. Paris : Odile Jacob, coll. « Opus ».
- BROWN, Amanda and GULLBERG, Marianne (2005) « Interactions between dual language systems in a single mind : Evidence from gesture », présentation orale : *International Society of Gesture Studies, ISGS 2005 : Interacting Bodies*, 15-18 juin 2005, ENS Lyon.
- BRUNER, Jerome (1983) *Child's talk, learning to use language*. Traduction de 1987 *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris : Retz.

Références bibliographiques

- CABREJO-PARRA, Evelio (1991) « Acquisition de la langue maternelle et apprentissage d'une langue seconde ». In Luc Christiane (éd.) *Les langues vivantes à l'école élémentaire, actes de colloque*, juin 1990. Paris : INRP, pp.47-50.
- CADET, Lucile (2004a) « Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène ». In Adam, Jean-Michel, Grize, Jean-Blaise et Ali Bouacha, Magid (éds.), *Les textes et les discours : catégories descriptives*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon, pp. 171-181.
- CADET, Lucile (2004b) *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe*, thèse de doctorat non publiée, Université Paris 3-Sorbonne nouvelle.
- CADET, Lucile et TELLIER, Marion (2006) « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage ». *Les cahiers de Théodile*, 7.
- CADET, Lucile et TELLIER, Marion (à paraître) « Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS ». *Revue de l'AQEFSL*, n° spécial : *Formations initiale et continue des enseignants de français langue seconde*.
- CALBRIS, Geneviève (1998) « Espaces Symboliques révélés par l'étude sémantique du geste coverbal ». *Cahier du C.I.E.L. : Sémiotique, langage du corps et cognition, 1998-1999*. Paris : UFR EILA, Université Paris 7 - Denis Diderot, pp. 39-47.
- CALBRIS, Geneviève (2001) « Analyse du geste coverbal comme expression non consciente de la pensée chez un homme politique ». In Cave, Christian, Guaïtella, Isabelle et Santi, Serge (éds.), *Oralité et Gestualité : Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, actes du colloque ORAGE 2001, Aix en Provence, 18-22 juin 2001. Paris : L'Harmattan, pp. 288-291.
- CALBRIS, Geneviève (2003) *L'expression gestuelle de la pensée d'un homme politique*. Paris : CNRS Éditions.
- CALBRIS, Geneviève et MONTREDON, Jacques (1975) *ARIEFLE : Approche Rythmique Intonative et Expressive du Français Langue Etrangère* (un livret ; 1 bande magnétique ; 24 diapositives). Paris : CLE International.
- CALBRIS, Geneviève et MONTREDON, Jacques (1980) *Oh là là! Expression intonative et mimique* (livre du professeur ; livre de l'élève ; 2 bandes magnétiques ; 2 films fixes). Paris : CLE International.
- CALBRIS, Geneviève et MONTREDON, Jacques (1986) *Des gestes et des mots pour le dire*. Paris : Clé International.
- CALBRIS, Geneviève et PORCHER, Louis (1989) *Geste et communication*. Paris : Crédif/Didier-Hatier, coll. « LAL ».
- CALMY-GUYOT, Gisèle (1973) *Un autre langage, la main dans la relation pédagogique à l'école maternelle*. Paris : Editions ESF, coll. « Science de l'éducation ».

- CANDELIER, Michel (2001) « Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire », *Actes du séminaire : L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 27 et 28 mars 2001, Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Consulté en janvier 2004. [http : //www.eduscol.education.fr/DOO33/langviv-acte5.htm](http://www.eduscol.education.fr/DOO33/langviv-acte5.htm).
- CARADEC, François (2005) *Dictionnaire des gestes : Attitudes et mouvements expressifs en usage dans le monde entier*. Paris : Ed. Fayard.
- CARELS, Peter E. (1981) « Pantomime in the Foreign Language Classroom ». *Foreign Language Annals*, 14 (5), pp. 407-411.
- CASSELL, Justine, McNEILL, David and McCULLOUGH, Karl-Erik (1999) « Speech-gesture mismatches : evidence for one underlying representation of linguistic and non linguistic information ». *Pragmatics and cognition*, 7 (1), pp. 1-33.
- CHEVRIER, Jacques, FORTIN, Gilles, THÉBERGE, Mariette et LEBLANC, Raymond (2000) « Le style d'apprentissage : une perspective historique ». *Les difficultés d'apprentissage, Revue ACELF*, XXV (2), automne-hiver 1997. Consulté le 5 juillet 2006 : [http : //www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html](http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html).
- CICUREL, Francine (1984) « La construction de l'interaction didactique ». In Coste, Daniel (éd.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistiques Appliquée*, 55, pp.47-56.
- CICUREL, Francine (1985) *Parole sur parole : le métalangage en classe de langue*. Paris : Clé international.
- CICUREL, Francine (1990) « Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement ». In Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid Marie-Claude, et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 2, pp. 22-54.
- CICUREL, Francine (2002) « La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe », *AILE : Acquisition et Interaction en Langue Etrangère publié par l'Association Encrages*, 16, pp. 145-164.
- CICUREL, Francine (2005) « La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Les interactions en classe de langue*, n°spécial, juillet 2005, pp. 180-191.
- CICUREL, Francine (à paraître) « L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? ». *Communication au Symposium du REF : Paroles de praticiens, savoirs et actions*, Genève, sept. 2003.
- CLARK, James M. and PAIVIO, Allan (1991) « Dual Coding Theory and Education ». *Educational Psychology Review*, 3 (3), pp. 149-210.
- COFFIELD, Franck, MOSELEY, David, HALL, Elaine and ECCLESTONE, Kathryn (2004) *Learning style and pedagogy in post-16 learning : a systematic and critical review*. London : Learning et skills research centre. Consulté en septembre 2006. [http : //www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf](http://www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf)

Références bibliographiques

- COHEN, Rachel (1991) « Apprendre le plus jeune possible ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n°spécial, août-septembre 1991, pp. 48-56.
- COHEN, Ronald L. and OTTERBEIN, Nicola (1992) « The mnemonic effect of speech gestures : pantomimic and non-pantomimic gestures compared ». *European Journal of Cognitive Psychology*, 4 (2), pp. 113-139.
- COLLETTA, Jean-Marc (2004) *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Sprimont : Pierre Mardaga Editeur.
- COLLETTA, Jean-Marc (2005) « Communication non verbale et parole multimodale ». *Le Français dans le monde, Recherches et Applications : Les interactions en classe de langue*, n° spécial, juillet 2005, pp. 32-41.
- CONFERENCE INTERNATIONALE DE L'EDUCATION (1979) *Recommandations 1934-1977*. Paris : UNESCO.
- CORDIER, Françoise et DUBOIS, Danièle (1981) « Typicalité et représentation cognitive ». *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 1, pp. 299-333.
- CORMANSKI, Alex (1999) « Action/langue ». *Le Français dans le monde, recherches et applications : Apprendre les langues étrangères autrement*, n° spécial, janvier 1999, pp. 167-171.
- CORMANSKI, Alex (2000) « Les techniques dramatiques en formation de formateurs ». *Les Cahiers de l'ASDIFLE : De nouvelles voies pour la formation*, 11, pp. 105-110.
- CORMANSKI, Alex (2001) « Espace, corps, parole : techniques dramatiques pour l'apprentissage de l'oral ». *Le Français Dans le Monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissage*, n°spécial, janvier 2001, pp. 165-174.
- CORRAZE, Jacques (1983) *Les communications non-verbales*. Paris : PUF.
- COSNIER, Jacques (1982) « Communications et langages gestuels ». In Cosnier, Jacques, Berrendonner, Alain, Coulon, Jacques et Orecchioni, Catherine (éds.) *Les voies du langage : communications verbales gestuelles et animales*. Paris : Bordas.
- COSNIER, Jacques et KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (éds.) (1987) *Décrire la conversation*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- COSNIER, Jacques et VAYSSE, Jocelyne (1997) « Sémiotique des gestes communicatifs ». In Cosnier, Jacques, Vaysse, Jocelyne, Feyereisen, Pierre et Barrier, Guy (éds.) *Geste, cognition et communication, Nouveaux Actes Sémiotiques*, 52-54. Limoges : PULIM, pp. 7-28.
- COSTE, Daniel (1984) « Les discours naturels de la classe ». *Le français dans le monde*, 183, pp. 16-25.
- COUPIER, Christine (1986) « Or les mots manquent toujours ; de l'étude des gestes, postures, mimiques au cours d'acquisition d'une langue seconde ». *Langue française*, 71, pp. 70-86.

Références bibliographiques

- COURTILLON, Janine (1995) « L'unité didactique ». *Le français dans le monde, Recherches et applications : Méthodes et méthodologies*, n° spécial, janvier 1995, pp. 109-120.
- CRISTILLI, Carla (2005) « The relationship between speech and gesture in teachers' communicative strategies », présentation orale : *International Society of Gesture Studies, ISGS 2005 : Interacting Bodies*, 15-18 juin 2005, ENS Lyon.
- CUQ, Jean-Pierre (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier Hatier.
- CUQ, Jean-Pierre (dir.) (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé International.
- DABENE, Louise (1984) « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère ». In Coste, Daniel (éd.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistiques Appliquée*, 55, pp. 39-46.
- DABENE, Louise (1990) « Pour une didactique de la variation ». In Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid, Marie-Claude et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 1, pp. 7-21.
- DABENE, Louise (1991) « Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage? ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, pp. 57-63.
- DALGADIAN, Gilbert (1991) « De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, pp. 91-94.
- DELANDSHEERE, Gilbert et DELCHAMBRE, Alain (1979) *Les comportements non verbaux de l'enseignant*. Bruxelles : Labor.
- DELANNOY, Cécile (1994) *Une mémoire pour apprendre*. Paris : Hachette, coll. « Education ».
- DESTARAC, Marie-Claire (1991) « Activités psychomotrices et apprentissage du français ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, pp. 119-125.
- DODANE, Christelle (2000) « L'apprentissage d'une langue étrangère : une solution pour la maîtrise de l'intonation et de la prononciation ? ». In Guimbretière Elisabeth (éd.) *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, Coll. « Dyalang ».
- DUDA, Richard (1995) « Student variability and the language resource centre : a case study ». *Mélanges C.R.A.P.E.L.*, 22, Université Nancy 2, pp. 193-201.
- DUDA, Richard (2001) « Du style d'apprentissage au comportement oral en langue étrangère ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissages*, n° spécial, janvier 2001, pp. 110-113.

Références bibliographiques

- DUFEU, Bernard (1996) *Les approches non conventionnelles en langues étrangères*. Paris : Hachette, coll. « F ».
- EFRON, David (1941/1972) *Gesture and Environment : a tentative study of some of the spatio-temporal and linguistic aspects of the gestural behavior of Eastern Jews and Southern Italians in New York city*. The Hague ; Paris : Mouton.
- EKMAN Paul and FRIESEN Wallace V. (1969) « The Repertoire of Nonverbal Behavior : Categories, Origins, Usage, and Coding ». *Semiotica*, 1, The Hague : Mouton Publishers, pp. 49-97.
- EKMAN, Paul (1980) « L'expression des émotions ». *La Recherche*, 117 (décembre), pp. 1409-1415.
- EKSTRAND, Lars Henric (1976) « Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children with special reference to second language learning ». In Kraschen, Stephen D., Scarcella, Robin C. and Long, Michael H. (eds.) *Child adult differences in second language acquisition*, Rowley : Newbury House, pp. 123-135.
- EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation en Europe (2001) *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, Bruxelles : Eurydice. [http : //www.eurydice.org/Documents/FLT/Fr/FrameSet.htm](http://www.eurydice.org/Documents/FLT/Fr/FrameSet.htm). Consulté en janvier 2004.
- EURYDICE, le réseau d'information sur l'éducation en Europe (2005) *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, édition 2005, Bruxelles : Eurydice.<http://www.eurydice.org/Documents/KDLANG/2005/FR/FrameSet.htm>. Consulté en juin 2006.
- FARACO, Martine et KIDA, Tsuyoshi (1998) « Multimodalité de l'interlangue : Geste et interlangue ». In Santi, Serge, Guaitella, Isabelle, Cave Christian et Konopczynski Gabrielle (éds.) *Oralité et gestualité, Communication multimodale, interaction, Actes du colloque Orange 98*, Paris : L'Harmattan, pp. 635-639.
- FATHMAN, Ann (1975) « The relationship between age and second language productive ability ». *Language Learning*, 25, 245-253.
- FAVARD, Jean (1991) « Les langues étrangères à l'école élémentaire : esquisse d'une problématique ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, pp. 57-63.
- FERRÃO-TAVARES, Maria Clara (1985) « La classe de langue et les interactions comportementales ». *Etudes de Linguistique Appliquée : numéro spécial Vidéo, didactique et communication*, 58. Paris : Didier Erudition, pp. 15-26.
- FERRÃO-TAVARES, Maria Clara (1997) « La communication en classe de français précoce : quelles différences par rapport aux autres classes? ». *L'enseignement précoce du français langue étrangère : Bilan et perspectives*, Grenoble : LIDILEM, Université Grenoble 3, pp. 50-60.
- FERRÃO-TAVARES, Maria Clara (1999) « L'observation du non-verbal en classe de langue ». *Etudes de Linguistique Appliquée, L'observation de classes*, 114 (avril-juin), pp. 153-170.

Références bibliographiques

- FEYEREISEN, Pierre (1998) « Le rôle des gestes dans la mémorisation d'énoncés oraux ». In Santi, Serge, Guaïtella, Isabelle, Cave Christian et Konopczynski, Gabrielle (éds.) *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque Orange 98*, Paris : L'Harmattan, pp. 355-360.
- FINKEL, Alain (éd.) (2005) *Représentation, compréhension et mémorisation pour les apprentissages : Compte-rendu des Journées d'Apprentissage 2005 à l'ENS de Cachan*. Fascicule distribué aux stagiaires après le stage. Cachan : ENS.
- FLESSAS, Janine (1997) « L'impact du style cognitif sur les apprentissages ». *Les difficultés d'apprentissage, Revue ACELF*, XXV (2, automne-hiver). Consulté le 5 juillet 2006 : [http : //www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html](http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html).
- FOERSTER, Cordula (1990) « Et le non-verbal ? ». In Dabène, Louise, Cicurel, Francine, Lauga-Hamid, Marie-Claude et Foerster, Cordula (éds.) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL », chapitre 3, pp. 72-93.
- FOREST, Dominique (2004) « Distance maître-élève : consonance et dissonance entre éléments verbaux et non-verbaux dans la communication didactique ». In *Actes du colloque : Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives, Colloque international*, Arras, mars 2004. Publié sur Cédérom.
- FRANCARD, Gilles (2006) *L'utilisation des TICE dans l'apprentissage des emblèmes Pourquoi ? Comment ?* Mémoire de maîtrise non publié, Université Paris 7, UFR Linguistique.
- FREEDMAN, Norbert and HOFFMAN, Sp. (1967) « Kinetic behavior in altered clinical states : approach to objective analysis of motor behavior during clinical interviews ». *Percept Motor Skills*, 24 (2), pp. 527-39.
- FREEDMAN, Norbert (1972) « The analysis of movement behavior during the clinical interview ». In Siegman, Aron W. and Pope, Benjamin (eds.) *Studies in dyadic communication*. New York : Permagon, pp. 153-175.
- FRICK-HORBURY, Donna (2002) « The effects of hand gestures on verbal recall as a function of high- and low-verbal-skill levels ». *Journal of General Psychology*, 29 (2), pp. 137-147.
- FUJIMORI, Yuka (1997) *Gestures in the classroom in Japan and the United States*. Honors Project supervised by Martha W. Alibali, Carnegie Mellon University, College of Humanities and Social Sciences.
- GAONAC'H, Daniel (1982) *Contribution de la psychologie cognitive à l'analyse des processus d'acquisition d'une langue étrangère*. Poitiers : Laboratoire de Psychologie.
- GAONAC'H, Daniel (1991) *Théories d'apprentissage and acquisition d'une langue étrangère*. Paris : éditions Hatier/Didier, coll. « LAL ».
- GENEVIEVE (1995) *Merde Encore*. New York : Simon and Schuster.
- GERMAIN, Claude (1993) *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE international.

Références bibliographiques

- GIRARD, Véronique et CHALVIN, Marie-Joseph (1997) *Un corps pour comprendre et apprendre*. Paris : Nathan pédagogie.
- GOLDIN-MEADOW, Susan (1999) « The role of gesture in communication and thinking ». *Trends in Cognitive Science*, 3 (11), pp. 419-429.
- GRANDCOLAS, Bernadette et VASSEUR, Marie-Thérèse (1999) *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation*. Publication SOCRATES-LINGUA Action A, Paris, Université René Descartes-Paris V.
- GRANT, Barbara M. and GRANT HENNINGS, Dorothy (1971) *The Teacher moves. An analysis of non-verbal activity*. New York : Teacher College Press, Columbia University.
- GREEN, Jerald R. (1971) « A Focus Report : Kinesics in the Foreign-Language Classroom ». *Foreign Language Annals*, 5, pp. 62-68.
- GUBERINA, Petar (1991) « Rôle de la Perception Auditive dans l'Apprentissage Précoce des Langues ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, pp. 65-70.
- GUIDETTI, Michèle (1985) « Gestualité symbolique chez l'enfant ». In Comité FISE-UNICEF (éd.) *Maîtrise du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant, Actes du colloque UNICEF*. Paris : Flammarion, pp.300-304.
- GUIDETTI, Michèle (1998) « Les usages des gestes conventionnels chez l'enfant ». In Bernicot, Josie (éd.) *De l'usage des gestes et des mots chez l'enfant*. Paris : Armand Colin, pp. 27-50.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth (1999) « Ethique et prosodie ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Ethique, communication et éducation*, n° spécial, juillet 1999, pp. 90-99.
- GUIMBRETIERE, Elisabeth (2000) « Enseigner ou suivre sa voix ». In Guimbretière, Elisabeth (éd.) *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au coeur du débat*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen, Coll. « Dyalang ».
- GUIMBRETIERE, Elisabeth (2001) « La prosodie : un passage obligé pour la compréhension ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissages*, n° spécial, janvier 2001, pp. 153-159.
- GULLBERG Marianne (1998a) *Gesture as a communication strategy in second language discourse. A study of learners of French and Swedish*. Lund : Lund University Press.
- GULLBERG, Marianne (1998b) « Gesture and speech in second language interaction ». In Santi, Serge, Guaïtella, Isabelle, Cave Christian et Konopczynski, Gabrielle (éds.) *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque Orange 98*. Paris : L'Harmattan, pp. 641-645.
- GULLBERG, Marianne (2006a) « Handling Discourse : Gestures, Reference Tracking, and Communication Strategies in Early L2 ». *Language Learning*, 56 (1), pp. 155-196.

Références bibliographiques

- GULLBERG, Marianne (2006b) « Some reasons for studying gesture and second language Acquisition (Hommage à Adam Kendon) ». In Gullberg, Marianne (ed.) *Special issue on Gestures and SLA, International Review of Applied Linguistics*, 44 (2), 103-124.
- GULLBERG, Marianne (à paraître) « Gestures and second language acquisition ». In Ellis, Nick C. and Robinson, Peter (eds.) *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Mahwah : Erlbaum.
- GULLBERG, Marianne (soumis) « Language specific encoding of placement events in gestures ». In Pederson, Eric and Bohnemeyer, Jurgen (eds.) *Event representations in language and cognition*. Cambridge : CUP.
- HAGEGE, Claude (1996) *L'enfant aux deux langues*. Paris : Odile Jacob.
- HALL, Edward T (1959) *The Silent Language*. Garden City, N.Y. : Doubleday.
- HALL, Edward T. (1966/1971) *The hidden dimension*. Garden City, N.Y. : Doubleday. Traduction française de 1971, *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil, Coll. « Points ».
- HAMERS, Josiane F. et BLANC, Michel (1983) *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- HAUGE, Elizabeth (1998) « Gesture in the EFL class : an aid to communication or a source of confusion? ». In Killick, David and Parry, Margaret (eds.) *Cross-Cultural Capability - The Why, The Ways and The Means : New Theories and Methodologies in Language Education, proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1997*, pp. 271-280.
- HAUGE, Elizabeth (1999) « Some common emblems used by British English teachers in EFL classes ». In Killick, David and Parry, Margaret (eds.) *Cross-cultural Capability - Promoting the Discipline : Marking Boundaries and Crossing Borders Proceedings of the conference at Leeds Metropolitan University Dec. 1998*, pp. 405-420.
- HONIGSFELD, Andrea and DUNN, Rita (2006) « Learning Style Characteristics of Adult Learners ». *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, Winter 2006, Disponible en ligne sur le site [http : //www.learningstyles.net/](http://www.learningstyles.net/). Consulté en août 2006.
- HOSTETTER, Autumn B. and ALIBALI, Martha W. (2004) « On the tip of the mind : Gesture as a key to conceptualization ». In Forbus, Kenneth, Gentner, Dedre and Reiger, Terry (eds.) *Proceedings of the Cognitive Science Society*. Nahwah, NJ : Erlbaum, pp. 589-594.
- HUTT, Clélia (1968) « Etude d'un corpus : dictionnaire du langage gestuel chez les trappistes ». In Greimas, Algirdas-Julien (éd.) *Pratiques et langages gestuels, Langages*, 10.
- IVERSON, Jana M. and GOLDIN-MEADOW, Susan (1998) « Why people gesture when they speak ». *Nature*, 396, pp. 228.
- JAKOBSON, Roman (1973) « Le oui et le non mimique ». *Essais de linguistique générale, II. Rapports internes et externes du langage*, Paris : Les Editions de Minuit, pp. 113-119.

Références bibliographiques

- KELLERMAN, Susan (1992) « 'I See What You Mean' : The Role of Kinesic Behaviour in Listening and Implications for Foreign and Second Language Learning ». *Applied Linguistics*, 13 (3), pp. 239-258.
- KELLY, Spencer D., BARR, Dale J., CHURCH, R. Breckinridge and LYNCH, Katheryn (1999) « Offering a Hand to Pragmatic Understanding : The Role of Speech and Gesture in Comprehension and Memory ». *Journal of Memory and Language*, 40, pp. 577-592.
- KENDON, Adam (1972) « Some relationships between body motion and speech ». In Siegman, Aron W. and Pope, Benjamin (eds.) *Studies in Dyadic Communication*, New York : Permagon, pp. 177-210.
- KENDON, Adam (1981) « Current Issues in the Study of 'Nonverbal communication' ». In Sebeok, Thomas A., Umiker-Sebeok, Jean, Kendon, Adam, *Nonverbal communication, interaction, and gesture – Selections from Semiotica*, The Hague : Mouton Publishers, pp. 1-53.
- KENDON, Adam (1988) « How gestures can become like words ». In Poyatos, Fernando (ed.) *Cross-cultural perspectives in nonverbal communication*, New York : Hogrefe, pp. 131-141.
- KENDON, Adam (2004/2005) *Gesture : Visible Action as Utterance*. Cambridge : Cambridge University Press (nouvelle édition de 2005).
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (éd.) (1991) *La question*. Lyon : P.U. de Lyon.
- KITA, Sotaro (2000) « How representational gestures help speaking ». In McNeill, David (ed.) *Language and Gesture*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 162-185.
- KITA, Sotaro and ÖZYÜREK, Asli (2003) « What does cross-linguistic variation in semantic coordination of speech and gesture reveal ? : Evidence for an interface representation of spatial thinking and speaking ». *Journal of Memory and Language*, 48, pp. 16-32.
- KLEIBER, Georges (1990) *La Sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. Paris : PUF, coll. « Linguistique Nouvelle ».
- KRASHEN, Stephen D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Press Inc. Version en ligne : [http : //www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html](http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html), créée en décembre 2002 et consultée en août 2006.
- KRAUSS, Robert M., CHEN, Yihsiu and GOTTESMAN, Rebecca (2000) « Lexical gestures and lexical access : a process model ». In McNeill, David (ed.) *Language and gesture*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 261-283.
- LA GARANDERIE, Antoine (de) (1980) *Les profils pédagogiques*. Paris : Bayard Editions.
- LABOV, William (1973) « Some principles of linguistic methodology ». *Language in Society*, 1, pp. 97-120.
- LANG, Jack, 2001 « L'application du plan 'Langues vivantes à l'école primaire' » Discours du 29 janvier 2001 ©Ministère de l'éducation nationale. Consulté en Janvier 2004 .[http : //www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm](http://www.education.gouv.fr/discours/2001/dlangviv.htm).

Références bibliographiques

- LAZARATON, Anne (2004) « Gestures and speech in the vocabulary explanations of one ESL teacher : A microanalytic inquiry ». *Language Learning*, 54 (1), pp. 79-117.
- LEDRU-MENOT, Odile (1991) « Gestualité, rythme et intonation : quelques aspects de la problématique en didactique des langues ». *Geste et Image*, 8-9. CNRS : Paris, pp. 249-282.
- LEGENDRE, Jacques (2003) *Pour que vivent les langues... : L'enseignement des langues étrangères face au défi de la diversification*. Rapport d'information n° 63. Paris : Les rapports du Sénat. Consultable également en ligne [http : //www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0630.html](http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0630.html)
- LEMAIRE, Patrick (1999) *Psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck Université.
- LENNENBERG, Eric H. (1967) *Biological foundations of language*. New York : Wiley and Sons.
- LEVELT, William J.M. (1989) *Speaking : From Intention to Articulation*. Cambridge, MA : MIT Press.
- LHOTE, Elisabeth et LLORCA, Régine (2001) « Le geste, outil d'écoute ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissages*, n° spécial, janvier 2001, pp. 160-164.
- LIDDELL, Scott K. (2000) « Blended spaces and deixis in sign language discourse ». In McNeill, David (ed.) *Language and Gesture*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 331-357.
- LINARD, Monique et PRAX, Irène (1984) *Images vidéo images de soi...ou narcissisme au travail*. Paris : Dunod.
- LISZKOWSKI, Ulf (2005) « Human twelve-month-olds point cooperatively to share interest with and provide information for a communicative partner ». *Gesture*, 5 (1, 2), pp. 135-154.
- LISZKOWSKI, Ulf (2006) « Infant Pointing at Twelve Months : Communicative Goals, Motives, and Social-Cognitive Abilities ». In Enfield, Nick and Levinson, Stephen (eds.) *The roots of human sociality : Culture, cognition, and interaction*. Oxford : Berg.
- LLORCA, Régine (1992) « Le rôle de la mémoire musicale dans la perception d'une langue étrangère ». *Revue de Phonétique Appliquée*, 102, pp. 45-67.
- LLORCA, Régine (1995) « Le Théâtre Rythmique : pratique de groupe pour l'entraînement de la mémoire sensorielle ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Didactique au quotidien*, n° spécial, juillet 1995, pp. 231-237.
- LONG, Michael Hugh (1980) *Input, Interaction and second language acquisition*. Unpublished PhD dissertation. University of California, Los Angeles.
- MAHL, George F. (1968) « Gesture and Body movements in interviews ». *Research in Psychotherapy*, II. Library of Congress, pp. 295-347.
- MAHUT, Bruno, MAHUT, Nathalie, GREHAIGNE, Jean-Francis et MASSELOT, Maryvonne (2005) « Gestuelle de l'enseignant en natation et co-construction du sens ». *Science et motricité*, 56 (3), pp. 43-63.

Références bibliographiques

- MALLET, Bernard (1991) « Personnalité enfantine et apprentissage des langues ». *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Enseignements/apprentissages précoces des langues*, n° spécial, août-septembre 1991, pp. 80-90.
- MANGIN, Bernard (1982) « Langages corporels et pédagogie : le cas de l'apprentissage des langues ». *Revue de phonétique appliquée*, 64, pp. 297-322.
- MARTINA, Claudine (1991) « Eléments d'une méthode corrective en classe d'anglais : la gestuelle ». *Les langues modernes*, 85 (1), pp. 45-49.
- McCAFFERTY, Steven (2002) « Gesture and Creating Zones of Proximal Development for Second Language Learning ». *The Modern Language Journal*, 86 (2), pp.192-203.
- McCAFFERTY, Steven (2004) « Space for Cognition : gesture and second language learning ». *International Journal of Applied Linguistics*, 14 (1), pp. 148-165.
- McLAUGHLIN, Barry (1978) « The Monitor Model: some methodological considerations ». *Language Learning*, 28, pp. 309-332.
- McNEIL, Nicole M., ALIBALI, Martha W. and EVANS, Julia L. (2000) « The Role of Gesture in Children's Comprehension of Spoken Language : Now They Need It, Now They Don't ». *Journal of Nonverbal Behaviour*, 24 (2), pp. 131-150.
- McNEILL, David (1992) *Hand and Mind : What gestures reveal about thought*, Chicago : The University of Chicago Press.
- McNEILL, David (ed.) (2000) *Language and Gesture*, Cambridge : Cambridge University Press.
- McNEILL, David and Duncan, Susan D. (2000) « Growth points in thinking-for-speaking ». In McNeill, David (ed.) *Language and Gesture*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 141-161.
- MILLER, George A. (1956) « The magical number seven, plus or minus two : Some limits on our capacity for processing information ». *Psychological Review*, 63, pp. 81-97.
- MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1972) *Circulaire n°72-1059 du 14 septembre 1972 - « Apprentissage précoce des langues à l'école maternelle et élémentaire »*. B.O.E.N. n°34.
- MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (1973) *Circulaire n°73-228 du 11 mai 1973 - Objet : « L'apprentissage précoce des langues vivantes à l'école maternelle et à l'école élémentaire »*. B.O.E.N. n°20 (17-5-73) pp. 1648-1650.
- MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2002a) *Programme des langues étrangères et régionales à l'école primaire*. B.O.E.N. hors série n° 4 du 29 août 2002.
- MINISTERE DE LA JEUNESSE, DE L'EDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2002b) *Document d'accompagnement des programmes : Anglais, Cycle 3*. Paris : CNDP.

Références bibliographiques

- MORENO, Roxanna and MAYER, Richard E. (2000) « A Learner-Centered Approach to Multimedia Explanations : Deriving Instructional Design Principles from Cognitive Theory ». *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer Enhanced Learning*, 2 (2), revue en ligne consultée en septembre 2006. [http : //imej.wfu.edu](http://imej.wfu.edu).
- MORRIS, Desmond (1994/1997) *Bodytalk*. London : Jonathan Cape. Traduction de 1997 : *Le langage des gestes*, Paris : Calmann-lévy.
- MORRIS, Desmond, COLLET, Peter, MARSH, Peter and O'SHAUGHNESSY, Marie (1979) *Gestures : Their Origins and Distribution*. London : Jonathan Cape.
- MORSELLA, Ezequiel and KRAUSS, Robert M. (2004) « The Role of Gestures in Spatial Working Memory and Speech ». *The American Journal of Psychology*, 117, pp. 411-424.
- MOUCHON, Jean (1982) « Didactique des langues étrangères et langage corporel dans la communication ». *Bulletin de l'URL* 4, Paris III, pp. 97-109.
- NAVARRO, Samuel and NICOLADIS, Elena (2005) « Describing Motion Events in Adults L2 Spanish Narratives ». In Eddington, David (ed.) *Selected proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA : Cascadilla Proceedings Project, pp. 102-107.
- NEGUERUELA, Eduardo (2004) « The 'private function' of gesture in second language speaking activity : a study of motion verbs and gesturing in English and Spanish ». *International Journal of Applied linguistics*, 14 (1), pp. 113-147.
- NEU, Joyce (1990) « Assessing the role of nonverbal communication in the acquisition of communicative competence in L2 ». In Scarcella, Robin C., Andersen, Elaine S. and Krashen, Stephen D. (eds.) *Developing communicative competence in a second language*, New York : Newbury House Publishers.
- O'NEIL, Charmian (1993) *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL ».
- ÖZYÜREK, Asli (2000) « The influence of addressee location on spatial language and representational gestures of direction ». In McNeill, David (ed.) *Language and Gesture*, Cambridge : Cambridge University Press, pp. 64-83.
- ÖZYÜREK, Asli (2002) « Do Speakers Design Their Cospeech Gestures for Their Addressees? The Effect of Addressee Location on Representational Gestures ». *Journal of Memory and Language*, 46, pp. 688-704.
- PAVELIN, Bogdanka (2002) *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- PAYRATO, Lluís (1993) « A pragmatic view on autonomous gestures : a first repertoire of catalan emblems ». *Journal of Pragmatics*, 20, pp. 193- 216.
- PECHOU, Anne et LANGE, Yvonne (1988) « Le geste et la mimique en classe de langue : des résultats étonnants ». *Communication et Langages*, 75 (1er trimestre). Paris : éditions Retz, pp. 38-52.
- PENDANX, Michèle (1998) *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris : Hachette, coll. « F ».

Références bibliographiques

- PENFIELD, Wilder and ROBERTS, Lamar (1959) *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton : Princeton University Press.
- PETIT, Jean (2001) *L'immersion, une révolution*. Colmar : Jérôme Do Bentzinger Editeur.
- PIAGET, Jean (1968) *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PORCHER, Louis (1984) « Paradoxe sur un enseignant ? ». In Coste, Daniel (éd.) *Interactions et enseignement/apprentissage des langues étrangères, Etudes de Linguistique Appliquée*, 55, pp. 76-85.
- PORCHER, Louis et GROUX, Dominique (1998) *L'apprentissage précoce des langues*. Paris : PUF, coll. « Que sais-je ? » (2^{ème} édition de 2003).
- PORQUIER, Rémy (1994) « Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage ». *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, 59, pp. 159-169.
- PORQUIER, Rémy et WAGNER, Emmanuelle (1984) « Étudier les apprentissages pour apprendre à enseigner ». *Le français dans le Monde*, 185, pp. 84-92.
- PUJADE-RENAUD, Claude et ZIMMERMANN, Daniel (1979) *Voies non verbales dans la relation pédagogique*, Paris : Editions ESF, coll. « Science de l'éducation ».
- PUREN, Christian (1988) *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues*. Paris : Nathan / Clé International, coll. « Didactique des langues étrangères ».
- PY, Bernard (1994) « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique ». In COSTE, Daniel (éd.) *20 ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL ».
- QUINN ALLEN, Linda (1995) « The effects of emblematic gestures on the development and access of mental representations of French expressions ». *The Modern Language Journal*, 79 (IV), pp. 521-529.
- QUINN ALLEN, Linda (1999) « Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language ». *French Review*, 72, (3), pp. 469-480.
- QUINN ALLEN, Linda (2000) « Nonverbal Accommodations in Foreign Language Teacher Talk ». *Applied Language Learning*, 11 (1), pp. 155-176.
- RAFFLER-ENGEL, Walburga (von) (1980) « Kinesics and Paralinguistics : A Neglected Factor in Second-Language Research and Teaching ». *Canadian Modern Language Review*, 36 (2), pp. 225-237.
- RAUSCHER, Francis H., KRAUSS, Robert M. and CHEN, Yihsiu (1996) « Gesture, speech, and lexical access : the role of lexical movements in speech production ». *Psychological Science*, 7, pp. 226-230.
- RELAIS MINI-SCHOOLS (1998) *Guide pratique de l'animateur Mini-Schools®*. La Garenne-Colombe.
- RICCI BITTI, Pio E. (1984) « Communication et gestualité ». *Bulletin de psychologie*, 365, tome XXXVII (mai-juin), pp. 559-564.

Références bibliographiques

- RIVENS MOMPEAN, Annick et MATHIOT, Emmanuelle (2004) « Suffit-il de parler pour apprendre une langue étrangère ? « Faire » de l'anglais en grande section de maternelle ». In *Actes du colloque : Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives, Colloque international*, Arras, mars 2004. Publié sur Cédérom.
- ROSAT, Marie-Claude (1998) « Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expérience oraux ». In Buttet Sovilla, Jocelyne et De Weck, Geneviève (éds.) *Langage, étayage et interactions thérapeutiques, Actes du 5e colloque d'orthophonie/logopédie (Neuchâtel, 25-26 septembre 1998)*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel, Institut de linguistique, Tranel, pp. 29-47.
- ROSCH, Eleanor (1973) « Natural categories ». *Cognitive Psychology*, 4, pp. 328-350.
- ROSCH, Eleanor (1975) « Cognitive representation of semantic categories ». *Journal of Experimental Psychology*, 104, pp. 573-605.
- ROSCH, Eleanor and MERVIS, Caroline B. (1975) « Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories ». *Cognitive Psychology*, 4, pp. 573--605.
- SALINS, Geneviève-Dominique (de) (1988) *Une Approche ethnographique de la communication*. Paris : Hatier/Didier, Crédif, coll. « LAL ».
- SAPIR, Edward (1949) « The unconscious patterning of behaviour in society ». In Mandelbaum, D. (ed.) *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, Berkeley, CA : University of California Press, pp. 544-559.
- SCHEFLEN, Albert E. (1964) « The significance of posture in communication systems ». *Psychiatry*, 27, pp. 316-321.
- SEAVER, Paul W. Jr. (1992) « Pantomime as an L2 Classroom Strategy ». *Foreign Language Annals*, 25 (1), pp. 21-31.
- SELINKER, Larry (1972) « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), pp. 209-231.
- SIME, Daniela (2001) « The use and perception of illustrators in the foreign language classroom ». In Cavé, Christian, Guaitella, Isabelle et Santi, Serge (éds.) *Oralité et gestualité. Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris : L'Harmattan, pp. 582-585.
- SIME, Daniela (2006a) « What do learners make of teachers' gestures in the language classroom ? ». In Gullberg, Marianne (ed.) *Special issue on Gestures and SLA, International Review of Applied Linguistics*, 44 (2).
- SIME, Daniela (sous presse, 2006b) « 'I saw his hands and I knew what he meant' - learners' perceptions of teachers' gestures in the foreign language class ». In McCafferty, Steven and Stam, Gale (eds.) *Language learning and gesture*.
- SINGER, Melissa A. and GOLDIN-MEADOW, Susan (2005) « Children learn when their teacher's gestures and speech differ ». *Psychological Science*, 16 (2), pp. 85-89.

Références bibliographiques

- SNOW, Catherine E. and HOEFNAGEL-HÖHLE, Marian (1978) « The Critical Period for Language Acquisition : Evidence from Second Language Learning ». *Child Development*, 49 (4), pp. 1114-1128.
- SOLER, Siguan (1977) « De la communication gestuelle au langage verbal ». In Bronckart, Jean-Paul et Malrieu, Philippe (éds.) *La genèse de la parole*. Paris : PUF, pp. 33-45.
- STAM, Gale (1998) « Changes in patterns of thinking about motion with L2 acquisition ». In Santi, Serge, Guaitella, Isabelle, Cave Christian et Konopczynski, Gabrielle (éds.) *Oralité et gestualité. Communication multimodale, interaction. Actes du colloque Orange 98*. Paris : L'Harmattan, pp. 615-619.
- STAM, Gale (2002) « Lexical Searches/Lexical Failures and Gesture ». Second Language Development, Communication à the first ISGS Conference : Gesture : The Living Medium, The University of Texas at Austin.
- STAM, Gale (2002) What gestures can tell us about second language acquisition, communication à the first ISGS Conference : Gesture : The Living Medium, The University of Texas at Austin.
- STRATEN (VAN DER), Astrid (1985) « Les gestes de la main dans la communication chez le jeune enfant ». In Comité FISE-UNICEF (éd.) *Maîtrise du geste et pouvoirs de la main chez l'enfant, Actes du colloque UNICEF*. Paris : Flammarion, pp. 289- 292.
- STRATEN (VAN DER), Astrid (1991) *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication*. Paris : Collection Paidos, Centurion.
- TAESCHNER, Traute, PIRCHIO, Sabine, FRANCESE, Giulia and CACIOPPO, Marco (2005) « Analysing teacher's behavior in the classroom with special attention to gestures, face expressions and body movements ». Présentation orale à the International Society of Gesture Studies, ISGS 2005 : Interacting Bodies, June, 15th-18th, ENS Lyon, France.
- TAGLIANTE, Christine (1994) *La classe de langue*. Paris : Clé-International.
- TALMY, Leonard (1985) « Lexicalization patterns : Semantic structure in lexical forms ». In Shopen, Timothy (ed.) *Language typology and syntactic description, Vol. 3*. Cambridge : Cambridge University Press, pp. 57-149.
- TELLIER, Marion (2004) « L'impact du geste dans la compréhension d'une langue étrangère ». *Actes du colloque : Faut-il parler pour apprendre ? Dialogues, verbalisation et apprentissages en situation de travail à l'école : acquis et questions vives, Colloque international*, Arras, mars 2004. Publié sur Cédérom.
- TELLIER, Marion (2005a) « L'utilisation des gestes en classe de langue : comment évaluer leur effet sur la mémorisation du lexique? ». In Billières, Michel, Gaillard Pascal et Spanghero-Gaillard, Nathalie (éds.), *Actes du Colloque International de Didactique Cognitive, DidCog 2005, Toulouse 26/28 Janvier 2005*. Sur Cédérom.

Références bibliographiques

- TELLIER, Marion (2005b) « L'utilisation de prototypes gestuels comme support pour la compréhension en langue étrangère ». In Equipe Calipso (éd.) *Actes du colloque Acquisition, Pratiques Langagières, Interaction et Contacts, APLIC, Paris, Université de la Sorbonne Nouvelle - Paris III, 25 et 26 juin 2004*. Sur Cédérom.
- TELLIER, Marion (à paraître) « How do teacher's gestures help young children in second language acquisition? ». *Proceedings of the meeting of International Society of Gesture Studies, ISGS 2005 : Interacting Bodies, June, 15th-18th, ENS Lyon, France*.
- TELLIER, Marion (non publié, 2002) *La transmission du lexique par le geste : l'enseignement des langues étrangères aux enfants de 4 à 6 ans*. Mémoire de DEA, Paris : Université Paris VII.
- THELOT, Claude (2004) *Pour la réussite de tous les élèves : rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'Ecole*. Paris : La documentation française.
- TROCME-FABRE, Hélène (1987) *J'apprends, donc je suis : introduction à la neuropédagogie*, Paris : Les éditions d'organisation (3^{ème} édition 1997).
- VALENZENO, Laura, ALIBALI, Martha W., and KLATZKY, Roberta (2003) « Teachers' gestures facilitate students' learning : A lesson in symmetry ». *Contemporary Educational Psychology*, 28, pp. 187-204.
- WEYL, Béatrice (1991) « Le corps comme vecteur de l'apprentissage des langues ». *Les langues modernes*, 85 (1), pp. 51-57.
- WEYL, Béatrice (1996) « Le climat psycho-affectif dans les classes d'allemand à l'école élémentaire : version préliminaire ». *Les Cahiers du CIRID*, 2, Strasbourg : CIRID, Université de Strasbourg.
- WINKIN, Yves (1996) *Anthropologie de la communication : De la théorie au terrain*. Bruxelles : Editions De Boeck et Larcier S.A. (nouvelle édition : Editions De Boeck et Larcier S.A. / Editions du Seuil, 2001).
- WYLIE, Laurence (1977) *Beaux gestes : A guide to French Body Talk*. Cambridge/Mass. : The Undergraduate Press.
- YOSHIOKA, Keiko (2005) *Linguistic and gestural introduction and tracking referents in L1 and L2 discourse*. Groningen : Groningen Dissertations in Linguistics, n°55.

INDEX DES AUTEURS

A

ADAMS, Thomas, 91, 294, 311, 312, 338, 339
ALIBALI, Martha, 82, 85, 86, 87, 89, 95, 327, 328, 329
ANTES, Theresa, 55, 56, 57, 66, 75, 94, 296
ARGYLE, Michael, 33, 36, 37
ARNOLD, Jane, 65
ASHER, James, 62, 63, 64, 103, 109, 222
AUSTIN, John, 183, 381

B

BADDELEY, Alan, 228, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 251, 253
BAKER, Colin, 29
BARNETT, Marva, 69, 74, 111, 296, 340
BEATTIE, Geoffrey, 66, 88
BEATTIE, Nicholas, 55, 69, 72, 74, 95, 97, 98, 100, 126
BELLETO-SUSSEL, Hélène, 17, 18
BILLIERES, Michel, 3, 77, 318
BIRDWHISTELL, Ray, 34, 124
BLACK, Catherine, 65
BLANC, Michel, 27, 28, 29
BLANCHE-BENVENISTE, Claire, 120
BOGAARDS, Paul, 226, 230
BOYER, Henri, 184
BOYSSON-BARDIES, Bénédicte (de), 22, 23, 24
BROWN, Amanda, 55
BRUNER, Jerome, 24, 98, 142, 161

C

CABREJO-PARRA, Evelio, 161, 162
CADET, Lucile, 57, 59, 76, 294, 295, 298, 305, 319, 342, 343
CALBRIS, Geneviève, 31, 41, 55, 56, 58, 59, 81, 132, 151, 299, 313, 323, 324, 325, 334
CANDELIER, Michel, 10
CARADEC, François, 58
CARELS, Peter, 66, 94, 106, 191, 192
CASSELL, Justine, 89
CHEN, Yihsiu, 84
CHEVRIER, Jacques, 231, 232

CICUREL, Francine, 2, 3, 77, 78, 79, 80, 105, 292, 338,
CIE, 12, 13
CLARK, James, 238
COFFIELD, Franck, 232, 233, 234
COHEN, Rachel, 9, 31
COLLETTA, Jean-Marc, 49, 122, 123, 163, 186, 360
CORDIER, Françoise, 149
CORMANSKI, Alex, 65
COSNIER, Jacques, 36, 37, 39, 40, 42, 48, 49, 98, 124, 186, 323
COSTE, Daniel, 2, 3, 77, 78
COURTILLON, Janine, 185
CRISTILLI, Carla, 96, 97, 100, 107
CUQ, Jean-Pierre, 53, 108, 224, 345

D

DABENE, Louise, 2, 3, 9, 25, 31, 77, 78, 105, 128, 227, 228, 359
DELANNOY, Cécile, 242
DODANE, Christelle, 284
DUBOIS, Danièle, 149
DUDA, Richard, 236
DUFEU, Bernard, 60, 61, 62, 63, 222
DUNN, Rita, 232, 234

E

EFRON, David, 34, 47, 48, 323, 325, 331, 334, 335
EKMAN Paul, 33, 36, 37, 39, 40, 48, 49, 50, 75, 151
EKSTRAND, Lars Henric, 28
EURYDICE, 29, 30
EVANS, Julia, 89

F

FARACO, Martine, 52
FATHMAN, Ann, 28
FAVARD, Jean, 16, 31
FEYEREISEN, Pierre, 248, 249
FINKEL, Alain, 315
FLESSAS, Janine, 230, 231
FOERSTER, Cordula, 69, 70, 75, 77, 94, 318
FRANCARD, Gilles, 58
FREEDMAN, Norbert, 36, 37, 327

FRICK-HORBURY, Donna, 372
FRIESEN Wallace, 36, 37, 39, 40, 48, 49,
75
FUJIMORI, Yuka, 95, 97, 98, 100, 107,
329

G

GENEVIEVE, 56
GERMAIN, Claude, 59, 62, 63, 222
GOLDIN-MEADOW, Susan, 83, 329
GOTTESMAN, Rebecca, 84
GRANDCOLAS, Bernadette, 295
GRANT, Barbara, 68, 74, 94, 95, 97, 98,
99, 100, 125
GREEN, Jerald, 55, 57, 58, 69, 75, 94, 222
GROUX, Dominique, 15, 29, 31
GUBERINA, Petar, 285
GUIDETTI, Michèle, 148, 161, 162
GUIMBRETIERE, Elisabeth, 70, 318, 322,
336, 337, 338, 340
GULLBERG Marianne, 35, 38, 39, 40, 43,
45, 48, 51, 52, 54, 55, 58, 81, 91, 322,
324, 326, 327

H

HAGEGE, Claude, 23, 24, 25, 29
HALL, Edward, 33, 34, 323, 346
HAMERS, Josiane, 27, 28, 29
HAUGE, Elizabeth, 55, 58, 133, 320
HOEFNAGEL-HÖHLE, Marian, 27
HOFFMAN, Sp, 36, 37
HONIGSFELD, Andrea, 234
HOSTETTER, Autumn, 327
HUTT, Clélia, 43

I

IVERSON, Jana, 83

K

KELLERMAN, Susan, 66, 72, 75, 114, 115,
133, 173
KELLY, Spencer, 66, 88
KENDON, Adam, 34, 35, 36, 38, 39, 40,
43, 44, 47, 54, 110, 310, 324, 325, 331,
332, 346
KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, 142
KIDA, Tsuyoshi, 52
KITA, Sotaro, 42, 54, 85, 86, 324
KLEIBER, Georges, 149, 150
KRASHEN, Stephen, 62, 224, 225, 226,
228
KRAUSS, Robert, 40, 49, 83, 84

L

LABOV, William, 298, 325
LANG, Jack, 18, 30
LANGE, Yvonne, 69
LAZARATON, Anne, 67, 72, 75, 94, 106,
119, 360
LEDRU-MENOT, Odile, 66, 351
LEGENDRE, Jacques, 16, 17, 18, 19, 20
LEMAIRE, Patrick, 240, 241, 261
LENNENBERG, Eric, 26
LEVELT, William, 84
LHOTE, Elisabeth, 71
LIDDELL, Scott, 44
LINARD, Monique, 341
LISZKOWSKI, Ulf, 326
LLORCA, Régine, 71, 284
LONG, Michael, 91, 338, 339

M

MAHL, George, 36, 37
MAHUT, Bruno, 329
MALLET, Bernard, 239
MANGIN, Bernard, 65
MARTINA, Claudine, 94, 108, 110, 112
MATHIOT, Emmanuelle, 343
MAYER, Richard, 237
McCAFFERTY, Steven, 51, 52
McLAUGHLIN, Barry, 226
McNEIL, Nicole, 38, 66, 89
McNEILL, David, 2, 35, 36, 37, 38, 39, 40,
45, 46, 47, 48, 50, 54, 80, 81, 85, 86, 88,
89, 100, 124, 125, 157, 163, 170, 309,
310, 311, 324, 332, 333, 334, 360
MERVIS, Caroline, 150
MILLER, George, 242
MONTREDON, Jacques, 41, 55, 58, 59,
MORENO, Roxanna, 237
MORRIS, Desmond, 41, 42, 58, 132, 155,
156, 323, 346
MORSELLA, Ezequiel, 83, 84
MOUCHON, Jean, 70, 75

O

OTTERBEIN, Nicola, 248

Ö

ÖZYÜREK, Asli, 54, 88, 324

P

PAIVIO, Allan, 237, 238, 242
PAVELIN, Bogdanka, 67, 75, 296, 360
PECHOU, Anne, 69

PENDANX, Michèle, 184, 185
PENFIELD, Wilder, 26
PETIT, Jean, 13, 14, 22, 23, 29
PIAGET, Jean, 25, 87, 148
PORCHER, Louis, 15, 29, 31, 55, 56, 132,
151, 299, 317, 323, 324, 325, 334
PORQUIER, Rémy, 295
PRAX, Irène, 341
PUREN, Christian, 11
PY, Bernard, 226

Q

QUINN ALLEN, Linda, 55, 57, 67, 72, 75,
94, 271, 272, 277, 321, 360

R

RAUSCHER, Francis, 83
RICCI BITTI, Pio E, 37
RIVENS MOMPEAN, Annick, 343
ROBERTS, Lamar, 26
ROSAT, Marie-Claude, 142
ROSCH, Eleanor, 149, 150

S

SAPIR, Edward, 34
SCHEFLEN, Albert, 33
SEAVER, Paul, 66, 94, 173
SELINKER, Larry, 53
SIME, Daniela, 68, 133, 134, 135, 296, 301,
302, 314, 320, 358
SINGER, Melissa, 329
SNOW, Catherine, 27
SOLER, Siguan, 35
SPANGHERO-GAILLARD, Nathalie, 3
STAM, Gale, 55, 324
STRATEN (VAN DER), Astrid, 161, 162

T

TAESCHNER, Traute, 64, 321
TAGLIANTE, Christine, 342
TALMY, Leonard, 53, 324
TELLIER, Marion, 57, 59, 76, 294, 298,
305, 343
TROCME-FABRE, Hélène, 235, 236, 239,
288

V

VALENZENO, Laura, 329
VASSEUR, Marie-Thérèse, 295
VAYSSE, Jocelyne, 36, 37, 48, 49

W

WAGNER, Emmanuelle, 295
WEYL, Béatrice, 70, 317
WINKIN, Yves, 34
WYLIE, Laurence, 41, 55, 58, 74

Y

YOSHIOKA, Keiko, 38, 42, 51, 52, 55, 88,
324

INDEX DES NOTIONS

A

acte de langage, 19, 79, 183-184, 192
administrateur central, 241-242
âge critique, 26-27
apprentissage incident, 245
attention sélective, 240
autoscopie, 336, 340-342, 346

B

battements, 48-49, 82, 157, 159, 163-164,
169, 176, 310, 334
beats, 49
blog d'apprentissage, 305, 319

C

catégorisation, 5, 94-95, 97, 100, 103, 105,
109, 148-151, 236, 310
code commun, 34, 108, 110-112, 166, 177,
217, 329
communication non verbale, 35, 69, 74,
94, 310, 351, 353
conscientisation, 82, 92-93, 309, 329-330,
342, 347
continuum de Kendon, 38-39, 44, 47, 110,
310, 346
coverbal, 8, 39, 45, 47, 79, 80-83, 86-88,
92-93, 124, 128
coverbaux, 2, 38-39, 45, 47-50, 53-54, 74-
75, 79, 81-84, 87, 93, 99, 110, 123, 145-
146, 152, 154, 163, 309-310, 313, 322,
324, 327, 331, 333, 335, 344, 346

D

déictique, 48-52, 88, 107, 110, 132-133,
138, 146, 151, 161-163, 172, 189, 199,
202-203, 213, 300, 307, 310-312, 326,
329, 333
didactique cognitive, 3, 113, 127, 360

E

effet de récence, 253, 283
emblème, 40-46, 48, 50, 55-59, 67, 71, 74-
75, 93-94, 110, 122, 132-133, 138, 151,
153, 162, 168, 172, 219, 271, 310-312,
320, 323, 334, 343, 346-348, 353-356,
360

empan mnésique, 242, 250, 261, 361
étayage, 79, 98, 107, 142-143, 190, 380
étude de la gestuelle, 2, 4, 6, 8, 33, 35, 47,
49, 93, 128, 244, 299, 310-311, 346-347,
353, 359

F

fonction symbolique, 96, 148
foreigner talk, 91, 311, 338-339

G

geste communicatif, 3, 8, 36-37, 82, 93,
118, 145, 153, 155, 369, 384
geste culturel, 40, 50, 56, 58, 59, 67, 76,
132, 134, 343, 345-347
geste extra-communicatif, 36-37, 48, 69,
76, 98, 118, 322, 339
geste métaphorique, 50, 163-164, 170, 173,
217
gesture studies, 35

I

iconicité, 92, 104, 329, 331, 334-335, 359,
363
interprétation, 65-68, 114, 119-120, 134
167, 169-170, 172, 178-182, 190, 192-193,
196, 206-209, 211-212, 217-218, 238,
320, 341, 358

K

kinesthésique, 187-188, 193, 233-239, 247,
287-288, 314-315, 326, 361

L

langue des signes, 38-39, 44-46, 111, 310

M

mémoire à court terme, 5, 241, 278
mémoire à long terme, 240-242, 250
mémoire de travail, 237, 241, 265, 269
mime, 39, 45-46, 50, 66, 67, 76, 80-81, 94-
95, 110, 123, 143, 151-152, 154, 156-157,
165-167, 169-170, 172-173, 175-176, 178,
248, 296, 298-299, 302, 310-312, 317

mimique faciale, 33, 35, 37, 44, 50, 69, 75-76, 123, 132, 138, 151, 156, 161, 172, 184, 187-188, 194, 200-202, 207, 212-214, 217, 298-303, 309, 317, 320, 331, 340, 359
multimodale, 2, 5 186-187, 193, 218, 237, 241, 289, 346, 360-361

N

non verbal, 2, 35, 37, 49, 58-59, 61-63, 68-71, 72, 74-75, 81, 94, 96, 99-100, 106, 108-109, 112, 114, 118-119, 121-123, 125-127, 133, 137-138, 143, 148, 151, 163-164, 170, 173, 182-183, 205, 207, 212-213, 230-231, 237-238, 292, 296, 298-304, 309-310, 312, 313, 322, 340, 342, 351, 353, 359

P

pantomime, 7, 38-40, 45, 50, 66, 92, 94, 191, 329, 351, 353
paradoxe du lecteur, 298
paraverbal, 62, 89, 109, 122, 182
posture, 33, 35, 68, 74-76, 80, 103, 123, 301, 309-340, 342, 359,
préférence modale, 5, 181, 235, 237, 289, 302-303, 314-315, 361, 363
profil gestuel, 6, 104, 299, 322-323, 325, 327-330, 335-337, 342, 344, 357-358, 363-364
profil pédagogique, 229, 235, 322, 328, 336-337
profil prosodique, 322, 328, 336-337

prosodie, 24, 70-71, 122, 187, 189, 277, 284-286, 288, 361-362,
prototype, 93, 148-150, 152, 179-180
prototype gestuel, 5, 40, 93, 135, 147, 151-153, 160, 171, 179, 181, 216, 219, 346
prototypes sonores, 174
proxémique, 33-34, 75, 323, 346-347, 353

R

répétition mentale, 268-270, 287, 361
répétition orale, 247, 262, 265, 267-268, 287, 361
représentation conceptuelle, 148
représentation prototypique, 150, 172
représentation stéréotypique, 150, 172
représentation symbolique, 148

S

style cognitif, 230-232, 237, 326, 334-335
style d'apprentissage, 5, 218, 229-233, 237, 314

T

transcription, 182-183, 185, 188, 190, 195, 204

V

variabilité, 30, 41, 52, 218-219, 224, 229, 247, 301-303, 305-306, 315, 322-323, 344, 347, 360, 363

TABLE DE TABLEAUX

Tableau n°1	Langues étudiées au cycle III de l'école primaire années 2002 et 2004	20
Tableau n°2	Distinction terminologique gestes communicatifs et non communicatifs	36
Tableau n°3	Les 4 continua de David McNeill (2000)	45
Tableau n°4	Synthèse de 4 classements des gestes coverbaux.....	49
Tableau n°5	Synthèse des différences entre GP et coverbaux.....	93
Tableau n°6	Synthèse des catégorisations fonctionnelles des gestes de l'enseignant	97
Tableau n°7	Présentation du corpus	101
Tableau n°8	Catégorisation fonctionnelle du geste pédagogique en classe de langue	109
Tableau n°9	Convention de transcription (d'après : Blanche-Benveniste, 1997 : 34)	120
Tableau n°10	Convention de transcription adoptée dans ce travail	121
Tableau n°11	Résultats du test de lisibilité des gestes.....	139
Tableau n°12	Nombre d'enfants ayant produit chaque item lexical.....	144
Tableau n°13	Organisation des différents niveaux de la catégorisation lexicale	150
Tableau n°14	Synthèse des réponses de l'Expérience 2.....	159
Tableau n°15	Synthèse des identifications de gestes dans les expériences 3 et 4.....	179
Tableau n°16	Résultats des tests-t non appariés pour les Expériences 3 et 4.....	180
Tableau n°17	Identification des images de visages : synthèse des réponses.....	209
Tableau n°18	Matériel expérimental pour l'Expérience 6	251
Tableau n°19	Synthèse de la procédure de l'Expérience 6	252
Tableau n°20	Nombre de mots rappelés par enfant du groupe expérimental et par vidéo	253
Tableau n°21	Statistiques descriptives pour le groupe expérimental par vidéo	254
Tableau n°22	ANOVA analysant l'effet global de la modalité	255
Tableau n°23	Test-t apparié pour les vidéos 1 et 2.....	256
Tableau n°24	Test-t apparié pour les vidéos 1 et 3.....	256
Tableau n°25	Test-t apparié pour vidéos 2 et 3.....	257
Tableau n°26	Nombre de mots rappelés par chaque enfant du groupe contrôle par vidéo.....	257
Tableau n°27	Statistiques descriptives pour les groupes expérimental et contrôle.....	258
Tableau n°28	Statistiques descriptives avec la vidéo 1 par groupe	258
Tableau n°29	Test-t non apparié pour la vidéo 1.....	258
Tableau n°30	Statistiques descriptives avec la vidéo 2 par groupe.....	259
Tableau n°31	Test-t non apparié pour la vidéo 2	259
Tableau n°32	Statistiques descriptives avec la vidéo 3 par groupe.....	259
Tableau n°33	Test-t non apparié pour la vidéo 3	260
Tableau n°34	Groupes de l'Expérience 7	262
Tableau n°35	Répartition des listes de vocabulaire par vidéo.....	263
Tableau n°36	Attribution des vidéos en fonction des groupes	263
Tableau n°37	Distribution des tâches en fonction des groupes et des vidéos.....	264
Tableau n°38	Nombre de mots rappelés par enfant (par groupe et par vidéo).....	265
Tableau n°39	Statistiques descriptives pour la vidéo 1 par groupe.....	265
Tableau n°40	ANOVA pour la vidéo 1	266
Tableau n°41	Test PLSD de Fisher pour la vidéo 1	266
Tableau n°42	Résultats du test-t apparié pour le groupe contrôle	267
Tableau n°43	Statistiques descriptives pour la vidéo 2, groupe contrôle vs comparaison.	267
Tableau n°44	Résultats du test-t non apparié (vidéo 2, groupe contrôle vs comparaison)	267
Tableau n°45	Synthèse des moyennes de mots rappelés pour la vidéo 2	268
Tableau n°46	Résultats de l'ANOVA pour les mots rappelés pour la vidéo 2	268
Tableau n°47	Résultats du test PLSD de Fisher pour la vidéo 2 par groupe.....	269
Tableau n°48	Support vidéo pour le groupe images	273
Tableau n°49	Support vidéo pour le groupe gestes	274
Tableau n°50	Synthèse des procédures de répétition	276

Tableau n°51	Synthèse des procédures d'évaluation	276
Tableau n°52	Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 1.....	278
Tableau n°53	Statistiques descriptives pour l'évaluation 1 (vocabulaire passif)	279
Tableau n°54	Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 2	279
Tableau n°55	Statistiques descriptives pour l'évaluation 2 (vocabulaire actif)	280
Tableau n°56	Résultats du test-t non apparié pour l'évaluation 2.....	280
Tableau n°57	Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 3a	281
Tableau n°58	Statistiques descriptives pour l'évaluation 3a (vocabulaire actif)	281
Tableau n°59	Résultats du test-t non apparié pour l'évaluation 3a.....	281
Tableau n°60	Nombre de bonnes réponses par enfant pour l'évaluation 3b	282
Tableau n°61	Statistiques descriptives pour l'évaluation 3b (vocabulaire passif)	282
Tableau n°62	Résultats du test-t non apparié pour l'évaluation 3b.....	283
Tableau n°63	Fréquence de rappel pour chaque mot par évaluation	283
Tableau n°64	Proposition d'intégration de la réflexion sur le GP en formation initiale ...	343
Tableau n°65	Programme du module : Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant.....	346

TABLE DES FIGURES

Figure n°1	Progression de l'enseignement des langues au cycle III entre 1999 et 2003	19
Figure n°2	Le continuum de Kendon	38
Figure n°3	Exemple de geste coverbal « large comme ça »	39
Figure n°4	Exemple d'un pantomime « découper »	40
Figure n°5	Emblèmes analysés dans l'étude de Desmond Morris <i>et al.</i> 1979.....	42
Figure n°6	Exemple de langue gestuelle amérindienne « Bonjour mon ami »	43
Figure n°7	Exemple de gestes de la langue des signes française	44
Figure n°8	Les 4 catégories de coverbaux de David McNeill	50
Figure n°9	Mimique faciale exprimant la surprise « Oh ! »	50
Figure n°10	Deux emblèmes français	56
Figure n°11	Mise en valeur d'un mot par un geste pédagogique.....	90
Figure n°12	Gestes nerveux et/ou ludiques pendant les entretiens	117
Figure n°13	Mouvements de distraction pendant l'entretien	118
Figure n°14	Distraction.....	118
Figure n°15	Exemple de transcription de Birdwhistell (d'après Cosnier, 1982).....	124
Figure n°16	Exemple de transcription de David McNeill (1992 :21)	124
Figure n°17	Exemple de transcription de Grant et Grant Hennings (1971 : 21)	125
Figure n°18	Exemple de transcription élaborée pour notre étude	126
Figure n°19	Exemple de transcription complexe	126
Figure n°20	Matériel expérimental pour l'Expérience 1	138
Figure n°21	Modèle pour l'adulte de la performance en langue étrangère	225
Figure n°22	Continuum de l'apprentissage à l'acquisition (Dabène, 1990 :10)	227
Figure n°23	Fonctions cognitives rattachées aux 4 quadrants d'apprentissage.....	231
Figure n°24	Les 5 familles de styles d'apprentissage	233
Figure n°25	Performances individuelles du groupe expérimental par vidéo	254
Figure n°26	Nombre de mots rappelés par le groupe expérimental par vidéo.....	255
Figure n°27	Fréquence de rappel correct des mots par évaluation	284
Figure n°28	Une seule notion : 3 façons d'expliquer.....	316
Figure n°29	Paramètres influents du profil gestuel individuel.....	328
Figure n°30	Paramètres influents du profil gestuel de l'enseignant	330
Figure n°31	L'espace gestuel (gesture space)	332

TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

AELE	Association Européenne de Libre Echange
ANOVA	Analysis of Variance
BEL	Bureau d'Etude et de Liaison pour l'enseignement du français dans le monde
BELC	Bureau d'Etude pour les Langues et les Cultures
BO	Bulletin Officiel
CE2	Cours Elémentaire 2e année
CIE	Conférence Internationale de l'Education
CIEP	Centre International d'Etudes Pédagogiques
CM1	Cours Moyen 1ère année
CM2	Cours Moyen 2e année
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CP	Cours Préparatoire
DCT	Dual Coding Theory
DGLFLF	Délégation à la Langue Française et aux Langues de France
DOM	Département D'Outre Mer
EEE	Espace Economique Européen
EFL	English as a Foreign Language (Anglais Langue Etrangère)
EILE	Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères
ELV	Enseignement des Langues Vivantes
ENS	Ecole Normale Supérieure
EPLV	Enseignement Précoce des Langues Vivantes
FLE	Français Langue Etrangère
GARS	Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe
GP	Geste Pédagogique
IAH	Image Action Hypothesis
IGEN	Inspection Générale de l'Education Nationale
ILV	Initiation aux Langues Vivantes
IPH	Information Packaging Hypothesis
IRM	Imagerie par Résonance Magnétique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LAE	Langage Adressé à l'Enfant
LE	Langue Etrangère
LM	Langue Maternelle
LMD	Licence Master Doctorat
LRH	Lexical Retrieval Hypothesis
MCT	Mémoire à Court Terme
MDT	Mémoire De Travail
MG	Module Gestes
MLT	Mémoire à Long Terme
PE2	Professeur des Ecoles 2e année
PMG	Posturo-Mimo-Gestuelle
SGAV	Structuro-Globale-Audio-Visuelle
TICE	Technologies de l'Information et de la communication pour l'enseignement
TPR	Total Physical Response
ZEP	Zone d'Education Prioritaire

TABLE DES ANNEXES DU TOME II

Annexe 1	Extrait du B.O. n°4 du 29 août 2002
Annexe 2	Corpus complet des gestes pédagogiques et catégorisation fonctionnelle
Annexe 3	Matériel expérimental de l'Expérience 1
Annexe 4	Gestes des enfants lors du récit et transcription des entretiens
Annexe 5	Gestes les plus fréquemment donnés lors de l'Expérience 2
Annexe 6	Transcription de la séquence de classe
Annexe 7	Matériel expérimental pour l'Expérience 5
Annexe 8	Transcription des entretiens de l'Expérience 5
Annexe 9	Matériel expérimental pour l'Expérience 6
Annexe 10	Matériel expérimental pour l'Expérience 7
Annexe 11	Matériel expérimental pour l'Expérience 8
Annexe 12	Grille d'observation pour les journaux d'apprentissage
Annexe 13	Corpus des journaux
Annexe 14	Fiche descriptive du module Gestes de l'individu, gestes de l'enseignant
Annexe 15	Questionnaire distribué aux stagiaires

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	1
SECTION 1 : CADRE THEORIQUE AUTOUR DU GESTE PEDAGOGIQUE	7
1 ENSEIGNEMENT PRECOCE DES LANGUES ETRANGERES.....	9
1.1 L'EVEIL AUX LANGUES	10
1.2 L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES A L'ECOLE PRIMAIRE EN FRANCE.....	10
1.2.1 AVANT 1950	11
1.2.2 DE 1950 A 1989	13
1.2.3 DEPUIS 1989.....	16
1.2.3.1 L'Enseignement d'Initiation aux Langues Etrangères (EILE) 1989-1992	16
1.2.3.2 L'Initiation aux Langues Vivantes (ILV) 1995-1997	16
1.2.3.3 L'Enseignement des Langues Vivantes (ELV) 1998-1999	17
1.2.3.4 L'Enseignement des Langues Vivantes (ELV) 2000.....	18
1.2.3.5 Bilan statistique	19
1.2.3.6 Quelle langue à l'école primaire ?.....	20
1.3 CAPACITE ACQUISITIONNELLE DU JEUNE ENFANT.....	22
1.3.1 LES PARTICULARITES PHYSIOLOGIQUES DU JEUNE ENFANT	22
1.3.1.1 Précocité auditive de l'enfant.....	22
1.3.1.2 Elaboration du système phonatoire	23
1.3.1.3 Capacité d'imitation et curiosité : deux atouts pour l'EPLV.....	24
1.3.2 LA QUESTION DE L'AGE OPTIMAL.....	26
1.4 JUSTIFICATION DE L'AGE DES SUJETS	29
1.5 LES RECOMMANDATIONS SUR L'USAGE DU GESTE EN CLASSE DE LANGUE.....	30
2 LE GESTE : QUELQUES GENERALITES	33
2.1 QU'EST-CE QU'UN GESTE ?.....	33
2.2 GESTES COMMUNICATIFS ET GESTES NON COMMUNICATIFS	35
2.3 LE CONTINUUM DE KENDON	38
2.4 CLASSIFICATION DES GESTES COVERBAUX.....	47
2.5 CHOIX TERMINOLOGIQUE	49
3 GESTES ET LANGUE ETRANGERE	51
3.1 LES GESTES DE L'APPRENANT DE LANGUE ETRANGERE.....	51
3.1.1 LE GESTE, UNE STRATEGIE POUR LES APPRENANTS.....	51
3.1.2 LA GESTUELLE COVERBALE DE L'APPRENANT: UNE FENETRE SUR L'ACQUISITION	53
3.2 L'ENSEIGNEMENT DES GESTES DE LA CULTURE-CIBLE.....	55
3.2.1 AVANTAGES POUR L'APPRENANT.....	56
3.2.2 QUESTIONNEMENTS DU COTE DE L'ENSEIGNANT	58
3.3 LES GESTES DE L'ENSEIGNANT DE LANGUE ETRANGERE.....	59
3.3.1 GESTES ET METHODOLOGIES D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	59
3.3.1.1 La méthode directe.....	59
3.3.1.2 Silent Way	60
3.3.1.3 La suggestopédie	61

3.3.1.4	La méthode par le mouvement.....	62
3.3.1.5	Hocus et Lotus et The Gesture Approach	64
3.3.1.6	Dramatisation en classe de langue	65
3.3.2	LE GESTE ET L'EXPLICATION LEXICALE	65
3.3.2.1	Un canal privilégié pour l'accès au sens.....	66
3.3.2.2	Les études sur les gestes dans l'explication sémantique	67
3.3.3	LES AUTRES ROLES DU NON VERBAL COMME STRATEGIE D'ENSEIGNEMENT	68
3.4	ALLER PLUS LOIN DANS LA REFLEXION	71

4 LE GESTE PEDAGOGIQUE..... 74

4.1	UNE TERMINOLOGIE VASTE	74
4.2	LA CLASSE DE LANGUE : UNE SITUATION DE COMMUNICATION SPECIFIQUE.....	76
4.2.1	RESTRICTION SPATIO-TEMPORELLE.....	77
4.2.2	ROLES ET STATUTS DES INTERLOCUTEURS.....	77
4.2.3	L'ASYMETRIE LINGUISTIQUE	78
4.2.4	FAIRE SEMBLANT DE COMMUNIQUER.....	79
4.3	UN GESTE APPROPRIE A UNE SITUATION DE COMMUNICATION SPECIFIQUE	79
4.3.1	ASYMETRIE DANS LA RELATION AVEC LE VERBAL.....	79
4.3.2	LE GESTE EST-IL CONSCIENT ?	81
4.3.3	L'IMPACT DU GESTE COVERBAL SUR LES LOCUTEURS ET INTERLOCUTEURS.....	82
4.3.3.1	Impact du geste sur le locuteur	82
4.3.3.2	Impact du geste sur l'interlocuteur	87
	Le geste est-il adressé à l'interlocuteur ?.....	87
	Le geste est-il pris en compte par l'interlocuteur pour la compréhension ?.....	88
4.3.4	IMPACT DU GESTE PEDAGOGIQUE SUR LES LOCUTEURS ET INTERLOCUTEURS	89
4.3.5	LE GESTE COVERBAL ET LE GESTE PEDAGOGIQUE : SYNTHESE DES DIFFERENCES.....	92
4.4	DETERMINER LES FONCTIONS DU GESTE PEDAGOGIQUE EN CLASSE DE LANGUE....	94
4.4.1	FONCTIONS DU GESTE DE L'ENSEIGNANT	94
4.4.2	CRITIQUE DE CES CLASSEMENTS	97
4.4.3	UNE NOUVELLE CATEGORISATION FONCTIONNELLE	100
4.4.3.1	Constitution du corpus.....	100
4.4.3.2	Remarques sur la méthodologie Mini-Schools®.....	101
4.4.3.3	Présentation des gestes du corpus dans le classement	103
4.4.3.4	Catégorisation.....	105
4.4.3.5	Le geste d'activité	109
4.5	LE CODE COMMUN.....	110

5 PROBLEMES ET QUESTIONS METHODOLOGIQUES 113

5.1	LE PUBLIC EXPERIMENTAL.....	113
5.1.1	CHOIX DE LA LANGUE ETRANGERE ET DES SUJETS.....	113
5.1.2	EXPERIMENTER AVEC DES ENFANTS	115
5.1.2.1	Concentration et mémorisation	115
5.1.2.2	Explication de la consigne	116
5.1.2.3	L'interview	116
5.2	ELABORER UN SYSTEME ADAPTE A LA RECHERCHE	119
5.2.1	TRANSCRIPTION : PROBLEMES ET METHODES.....	119
5.2.1.1	Transcrire le verbal	120
5.2.1.2	Transcrire le non verbal.....	122
	Micro-analyse ou macro-analyse ?	122
	Comment décrire le non verbal ?.....	123
5.2.2	ELABORER UNE METHODOLOGIE EXPERIMENTALE.....	127

6	<u>CONCLUSION DE LA SECTION 1.....</u>	<u>128</u>
	<u>SECTION 2 : LE GESTE PEDAGOGIQUE ET LA COMPREHENSION</u>	<u>131</u>
1	<u>QUEL EST L'IMPACT DU GESTE SUR LA COMPREHENSION ?</u>	<u>137</u>
1.1	EXPERIENCE 1 : COMPREHENSION D'UN RECIT PAR LE GESTE	137
1.1.1	METHODE	137
1.1.1.1	Sujets	137
1.1.1.2	Matériel expérimental.....	137
	Corpus des gestes utilisés dans le récit:.....	138
	Test individuel de lisibilité des gestes:	138
1.1.1.3	Procédure.....	139
1.1.1.4	Question de recherche et hypothèse	140
1.1.2	RESULTATS.....	140
1.1.2.1	Éléments facilitant la compréhension et la restitution du récit	140
	Aide prosodique	140
	Structure du récit	141
	Connaissance du monde.....	141
	Rappel du récit et étayage.....	142
	Compréhension des items gestualisés	144
1.1.2.2	Les gestes de l'enfant lors de l'entretien	145
	Gestes personnels.....	145
	Réappropriation du geste par l'enfant.....	146
1.2	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 1 ?	147
2	<u>L'ILLUSTRATION GESTUELLE : L'UTILISATION DES PROTOTYPES</u>	<u>148</u>
2.1	LA THEORIE DES PROTOTYPES	148
2.1.1	REPRESENTATIONS ET CATEGORISATIONS	148
2.1.2	LES PROTOTYPES	149
2.1.3	PROTOTYPES ET STEREOTYPES	150
2.1.4	LES PROTOTYPES GESTUELS	151
2.2	EXPERIENCE 2 : ILLUSTRATION D'ITEMS LEXICAUX PAR LES ADULTES	152
2.2.1	METHODE	153
2.2.1.1	Sujets	153
2.2.1.2	Matériel expérimental.....	153
2.2.1.3	Procédure.....	154
2.2.1.4	Hypothèses.....	155
2.2.2	RESULTATS.....	155
2.3	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 2 ?	159
3	<u>L'INTERCOMPREHENSION GESTUELLE ADULTE/ENFANT</u>	<u>161</u>
3.1	LE DEVELOPPEMENT DE LA GESTUALITE ENFANTINE.....	161
3.2	EXPERIENCE 3 : COMPREHENSION DES GESTES D'ADULTES PAR LES ENFANTS.....	164
3.2.1	METHODE	164
3.2.1.1	Sujets	164
3.2.1.2	Matériel expérimental.....	164
3.2.1.3	Procédure.....	165
3.2.1.4	Hypothèse	165

3.2.2	RESULTATS.....	165
3.3	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 3 ?	170
4	<u>DESAMBIGUISER LE GESTE PEDAGOGIQUE</u>	172
4.1	QUELQUES CONSEILS METHODOLOGIQUES	172
4.2	EXPERIENCE 4 : UTILISER LE SON POUR LEVER L'AMBIGUÏTE.....	174
4.2.1	METHODE	174
4.2.1.1	Sujets	174
4.2.1.2	Matériel expérimental.....	174
4.2.1.3	Procédure.....	174
4.2.1.4	Hypothèse	175
4.2.2	RESULTATS.....	175
4.3	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 4 ?	180
5	<u>L'INTERPRETATION DU GP PAR LES ENFANTS</u>	182
5.1	ANALYSE DE L'EXPLICATION D'UNE NOTION EN CLASSE DE LANGUE	182
5.1.1	PRESENTATION DU SUPPORT D'ETUDE	182
5.1.1.1	Origine du support d'étude	182
5.1.1.2	Problème de transcription	182
5.1.1.3	« I like it » : point de grammaire ou acte de langage ?	183
5.1.2	DEROULEMENT DE LA SEQUENCE.....	184
5.1.2.1	Remarques préliminaires.....	184
5.1.2.2	Les différentes phases	184
5.1.3	ACCES AU SENS ET MULTIMODALITE	186
5.1.3.1	Gestes d'information	189
5.1.3.2	Gestes d'animation	190
5.1.3.3	Gestes d'évaluation.....	190
5.1.4	ANALYSE DES INTERACTIONS	190
5.1.4.1	Interprétation et collaboration dans l'accès au sens.....	190
5.1.4.2	Place de la langue maternelle	192
5.2	EXPERIENCE 5 : PERCEPTION DE LA MULTIMODALITE PAR LES ENFANTS	193
5.2.1	METHODE	193
5.2.1.1	Sujets	193
5.2.1.2	Matériel expérimental.....	194
5.2.1.3	Procédure.....	195
5.2.1.4	Questions de recherche et hypothèses	196
5.2.2	RESULTATS.....	197
5.2.2.1	L'image de l'anglais	197
5.2.2.2	Utilisation des images de visages	198
5.2.2.3	Utilisation des mimiques faciales.....	200
5.2.2.4	Utilisation des gestes.....	202
5.2.2.5	Utilisation du support auditif	205
5.2.2.6	Problèmes d'interprétation.....	206
5.2.2.7	Remarques sur la situation en binôme	209
5.2.2.8	Le ressenti	212
5.3	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 5 ?	212
6	<u>CONCLUSION DE LA SECTION 2</u>	216
	<u>SECTION 3 : LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS LA MEMORISATION</u>	221

1	<u>APPRENDRE: BASES THEORIQUES.....</u>	224
1.1	L'APPRENTISSAGE.....	224
1.1.1	LA DISTINCTION ENTRE APPRENTISSAGE ET ACQUISITION	224
1.2	DE LA VARIABILITE DANS LES APPRENTISSAGES	229
1.2.1	UNE CONFUSION TERMINOLOGIQUE	229
1.2.2	L'IMPORTANCE DE LA PREFERENCE MODALE	235
1.2.3	DU MELANGE DES MODALITES	237
1.3	LA MEMORISATION.....	239
1.4	L'ATTENTION.....	240
1.5	LES DIFFERENTES MEMOIRES	241
2	<u>CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES</u>	243
2.1	EXPERIENCES DE TYPE LABORATOIRE.....	243
2.2	DE L'USAGE DES STATISTIQUES	244
2.3	L'INTENTION DU CHERCHEUR.....	244
2.4	LES SUJETS	245
2.5	QUESTIONS ET HYPOTHESES DE RECHERCHE	247
3	<u>L'IMPACT DU GESTE SUR LA MEMORISATION A COURT TERME.....</u>	248
3.1	ETUDES ANTERIEURES.....	248
3.2	LE GESTE COMME SUPPORT VISUEL : EXPERIENCE 6.....	250
3.2.1	METHODE	250
3.2.1.1	Sujets	250
3.2.1.2	Matériel expérimental.....	250
3.2.1.3	Procédure.....	251
3.2.1.4	Hypothèse et objectifs.....	252
3.2.2	RESULTATS.....	252
3.2.2.1	Niveau de difficulté des listes	252
3.2.2.2	Evolution des performances du groupe expérimental.....	253
	Nombre de mots rappelés.....	253
	Effet global.....	254
	Impact du support gestuel.....	256
	Impact du support pictural.....	256
	Différence entre les supports gestuel et pictural	257
3.2.2.3	Performance par rapport au groupe contrôle.....	257
	Comparaison pour la vidéo 1	258
	Comparaison pour la vidéo 2	259
	Comparaison pour la vidéo 3	259
3.2.2.4	Précautions sur les résultats du groupe contrôle	260
3.3	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 6 ?	260
3.4	LE GESTE COMME DOUBLE MODALITE : EXPERIENCE 7.....	261
3.4.1	METHODE	262
3.4.1.1	Sujets	262
3.4.1.2	Matériel expérimental.....	262
3.4.1.3	Procédure.....	263
3.4.1.4	Hypothèses et questions de recherche.....	264
3.4.2	RESULTATS.....	265
3.4.2.1	Nombre de mots rappelés.....	265
3.4.2.2	Impact de la répétition orale sur la mémorisation.....	265

3.4.2.3	Impact de la visualisation du geste et de la répétition orale	267
3.4.2.4	Impact de la reproduction du geste associée à la répétition	268
3.5	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 7 ?.....	269

4 L'IMPACT DU GESTE SUR LA MEMORISATION A LONG TERME.....271

4.1	ETUDE ANTERIEURE	271
4.2	APPRENTISSAGE D'ITEMS LEXICAUX ANGLAIS : EXPERIENCE 8	272
4.2.1	METHODE	273
4.2.1.1	Sujets	273
4.2.1.2	Matériel expérimental	273
4.2.1.3	Procédure	274
4.2.1.4	Hypothèses.....	276
4.2.2	RESULTATS.....	277
4.2.2.1	Première évaluation (séance 2)	277
4.2.2.2	Deuxième évaluation (séance 3).....	279
4.2.2.3	Troisième évaluation (séance 4).....	280
4.2.2.4	Mémorisation des dissyllabiques	283
4.3	QUE NOUS APPREND L'EXPERIENCE 8 ?	285

5 CONCLUSION DE LA SECTION 3 **287**

SECTION 4 : LE GESTE PEDAGOGIQUE DANS LA FORMATION **291**

1 QUESTIONNEMENT AUTOUR DE LA FORMATION AU GP..... **294**

1.1	OBSERVER PENDANT LA FORMATION : LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE	294
1.1.1	QU'EST-CE QUE LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE ?.....	295
1.1.2	INTERETS ET LIMITES DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE COMME SUPPORT POUR L'ETUDE .	295
1.2	PRESENTATION DU CORPUS D'ETUDE	297
1.3	PERCEPTION, RECEPTION ET DESCRIPTION DU GESTE PEDAGOGIQUE.....	299
1.3.1	UNE QUESTION TERMINOLOGIQUE.....	299
1.3.2	DES PERCEPTIONS DIFFERENTES.....	302
1.3.3	QUEL IMPACT SUR L'APPRENTISSAGE ?	303
1.3.4	EVALUATION DE LA PEDAGOGIE DU GESTE.....	307

2 OBSERVER L'AUTRE **309**

2.1	ACQUERIR DES NOTIONS DE BASE SUR LES GESTES	309
2.2	APPRENDRE A REGARDER LES GESTES	313
2.2.1	ETUDE DE CORPUS VIDEO.....	313
2.2.2	LES DIFFERENCES DE PERCEPTION.....	314

3 OBSERVER L'ENSEIGNANT..... **317**

3.1	L'ENSEIGNANT, CE COMEDIEN PEDAGOGUE.	317
3.2	L'ACTIVITE GESTUELLE DE L'ENSEIGNANT « IN VIVO »	319
3.3	CONNAITRE LES EFFETS DU GP SUR L'APPRENTISSAGE	319

4	<u>S'OBSERVER SOI-MEME</u>	<u>322</u>
4.1	<u>LE PROFIL GESTUEL.....</u>	<u>322</u>
4.1.1	ORIGINE DU CONCEPT	322
4.1.2	CE QUI FAÇONNE LE PROFIL GESTUEL	323
4.1.2.1	Le profil socio-culturel	323
4.1.2.2	Le profil gestuel individuel	325
4.1.2.3	Le profil gestuel professionnel	329
4.1.3	CE QUI VARIE DANS LE PROFIL GESTUEL	330
4.1.4	COMMENT DETERMINER LES PROFILS PROSODIQUE ET GESTUEL ?	335
4.1.5	POURQUOI LES VALORISER AU SEIN DE LA FORMATION?	336
4.2	<u>L'AUTOSCOPIE.....</u>	<u>339</u>
5	<u>INTEGRATION A LA FORMATION DE FORMATEURS</u>	<u>342</u>
5.1	<u>FORMATION INITIALE : ENRICHIR LE MODELE EXISTANT.....</u>	<u>342</u>
5.2	<u>FORMATION CONTINUE : UN MODULE INDEPENDANT</u>	<u>344</u>
5.2.1	LE STAGE BELC : HISTORIQUE	345
5.2.2	DESCRIPTION DU MODULE	345
5.2.3	PRESENTATION DES STAGIAIRES	347
5.2.4	APPRECIATION DU MODULE PAR LES STAGIAIRES.....	348
5.2.4.1	Fiche d'évaluation élaborée par le CIEP	348
5.2.4.2	Fiche d'évaluation personnelle.....	349
	Motivation du choix de ce module et degré de satisfaction	350
	Connaissance et perception du geste.....	353
6	<u>CONCLUSION DE LA SECTION 4</u>	<u>357</u>
	<u>CONCLUSION</u>	<u>359</u>
	<u>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	<u>365</u>
	<u>INDEX DES AUTEURS</u>	<u>383</u>
	<u>INDEX DES NOTIONS.....</u>	<u>386</u>
	<u>TABLE DE TABLEAUX</u>	<u>388</u>
	<u>TABLE DES FIGURES.....</u>	<u>390</u>
	<u>TABLE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS</u>	<u>388</u>
	<u>TABLE DES ANNEXES DU TOME II</u>	<u>392</u>

L'impact du geste pédagogique sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

- Etude sur des enfants de 5 ans -

Résumé : Les didacticiens et les praticiens recommandent souvent l'usage du geste en classe de langue, notamment dans l'enseignement précoce. En effet, il est communément admis que les gestes pédagogiques aident l'enfant à comprendre la langue étrangère et à la mémoriser. Pourtant, il n'existe pas d'étude expérimentale visant à démontrer ceci. Cette thèse a donc pour objectif d'étudier les gestes de l'enseignant de langue étrangère en utilisant les concepts de la didactique des langues en général et du FLE en particulier et en s'appuyant sur les études de la gestuelle. Par ailleurs, nous utiliserons les outils de la psychologie cognitive afin de réaliser une série d'expériences sur le geste pédagogique et son impact.

Nous définirons, tout d'abord, le geste pédagogique et mettrons au jour ses différentes fonctions dans la classe de langue. Puis, à l'aide d'une méthodologie expérimentale que nous aurons élaborée, nous étudierons l'impact du geste sur la compréhension et sur la mémorisation du lexique en langue étrangère par des enfants de 5 ans. Enfin, nous proposerons une intégration de la réflexion sur le geste en formation de formateurs afin d'aider les enseignants à optimiser leur gestuelle pédagogique.

Mots-clés : gestes pédagogiques, étude de la gestuelle, enseignement précoce des langues étrangères, didactique des langues, didactique du FLE, psycholinguistique, psychologie cognitive, apprentissage, acquisition, compréhension, mémorisation, formation de formateurs, profil gestuel, prototype gestuel, transcription et analyse des interactions verbales et non verbales, multimodalité.

The impact of teaching gestures on the teaching and learning of a foreign language

- A study on 5 year-old children -

Summary: Second language researchers and teachers often recommend to gesture while teaching, especially with young children. It is commonly admitted that teaching gestures help children understand and memorise foreign languages. Nevertheless, there is no empirical study to prove this fact. This dissertation aims to study second language teachers' gestures. It rests both on the concepts of second language acquisition and teaching research (especially French as a foreign language) and on the issues of gesture studies. We will also use the experimental tools of cognitive psychology to set up a series of experiments in order to assess the impact of teaching gestures on learning.

We will first give a definition of teaching gestures and their functions. We will then test its impact on the understanding and memorising of items of the foreign language lexicon by 5 year-old children. Eventually, we will suggest a way of integrating this approach to the training of foreign language teachers.

Key words: teaching gesture, gesture studies, foreign language teaching to children, second language teaching and acquisition research, French as a foreign language teaching and acquisition research, psycholinguistics, cognitive psychology, learning, acquisition, understanding, memorising, teachers' training, gesture profile, gesture prototype, transcription and analysis of verbal and non verbal interactions, multimodality.

Adresse de l'UFR : Université Paris 7 – Denis Diderot, UFR Linguistique
Case 7003, 2 place Jussieu, 75005 Paris, France.